

La Programmazione NeuroLinguistica, nata negli Stati Uniti a metà degli anni '70, descrive la nostra interazione con la realtà, le persone e noi stessi.

La PNL è uno strumento tra i più innovativi, potenti e versatili per sviluppare risorse e capacità nella gestione del cambiamento e delle relazioni complesse, siano esse interpersonali o legate all'organizzazione e all'impresa, offrendo una lettura pragmatica, efficace ed evolutiva.

La PNL è una disciplina completa, che descrive e valorizza il maggior numero di aspetti della persona nella sua vita personale e professionale. Dagli anni 90 è usata con successo anche in Italia nelle aree aziendali per lavorare meglio coi gruppi, per gestire le relazioni con clienti e fornitori, per motivare e facilitare la soluzione di problemi e la gestione del tempo, per rendere significativa la leadership ed efficace la comunicazione. Viene applicata negli ambiti connessi con l'impiego, l'integrazione e la crescita delle risorse umane, lo sviluppo delle possibilità di apprendimento, lo sviluppo del sentimento di appartenenza.

È stata sperimentata nella formazione, delle

La gestione delle

Lo sviluppo di c

Lo sviluppo dell

La crescita di cap

Lo scenario comp

Attenta alle pers

arricchire la propria esperienza professionale e personale inserendosi nel quadro di cambiamenti, ricerca e innovazione richieste dall'attuale sistema economico altamente fluido e competitivo.

Giunta in Italia a metà degli anni '80, la PNL continua a evolversi all'interno di due aree culturali principali.

La prima si rifà agli esordi americani e privilegia l'idea che il cambiamento sia realizzabile rapidamente, frutto in sostanza della tecnica "giusta" e "irresistibile". Basta imparare a fare "x" per ottenere sempre "y". L'enfasi su questo tipo di processo è correlata all'idea che dall'esterno una sorta di bacchetta magica (la PNL ed i suoi fondatori, una tecnica o una persona particolarmente abile) sia in grado di intervenire in maniera risolutiva e certificata.

La seconda si è legata allo sviluppo della Teoria dei Sistemi e si è evoluta verso funzionalità soft ed eleganti, divenendo sempre più attenta agli aspetti sistemici di ogni suo utilizzo, in un'ottica di massima compatibilità con le persone ed il contesto.

A chi si impegna a coltivarla come mentalità e come ricerca, promette la scoperta continua ed evolutiva di sé, degli altri e dei sistemi di interazione. Costituisce un efficace strumento di apprendimento ed un modello "neutro", che riceve forma e significato dal tipo di relazione che viene costruita da chi la utilizza. Non funziona "a dispetto" delle persone, ma "assieme" alle persone. I suoi risultati possono sorprendere per chiarezza, qualità e rapidità, ma richiedono sempre un'autentica partecipazione, un'attenta preparazione ed un forte coinvolgimento personale che validano tecniche che sono puri strumenti operativi e non pillole magiche assumendo le quali la realtà e le persone si adeguano a ogni nostro comando.

Ciò che noi, come **FormAti** Centro Formativo Sistemico, portiamo avanti con la PNL è un'attenzione particolare alla responsabilità e all'ampliamento delle scelte, delle opportunità e delle risorse di cui ciascuno dispone, nella convinzione che ogni persona sia interdipendente e condivida una realtà in cui raggiungere con successo e soddisfazione gli obiettivi personali e professionali che si pone, sviluppando una flessibilità comportamentale.

Orientando

precedentemente

professionista

Così come

essenziale per ogni persona rinnovarsi dalla struttura cellulare ai programmi di pensiero, per mantenere viva l'energia, il gusto, la motivazione, la crescita. Mentre il nostro corpo fa un lavoro eccellente nel potenziare le nostre cellule, la responsabilità di rivedere attitudini, paradigmi, abitudini e abilità dipende da noi, con un percorso molto piacevole e anche impegnativo, perché nessuna persona, nessuna tecnica e nessun esorcismo possono regalarci al posto nostro la nostra crescita personale e professionale.

Propone differenti attività, nella convinzione che ciascuna sia sinergica con le altre e che questa integrazione accresca la Qualità: Seminari a tema, Conferenze e tavole rotonde, Master in Comunicazione e PNL, Attività di ricerca, editoriali, consulenza aziendale

Ileana Moretti e Vincenzo Palma

**INSEGNANTE:
PROFESSIONE E PERSONA**

Quando la PNL incontra la scuola

**parte prima:
RELAZIONARSI
essere se stessi – esserlo con gli altri**

PREMESSA

Questo libro si propone di avvicinare la Programmazione Neurolinguistica agli insegnanti, offrendo loro esperienze che si sono rivelate interessanti e utili nella scuola come in molti altri settori di lavoro.

FormAti CENTRO FORMATIVO SISTEMICO e gli autori hanno scelto di offrire il loro contributo alla Scuola e agli Insegnanti, consentendo a tutti coloro che sono interessati di scaricarlo gratuitamente da questo sito.

Il libro è diviso in cinque aree che saranno disponibili in tempi successivi, sempre con la stessa modalità.

1. RELAZIONARSI: essere se stessi, esserlo assieme agli altri
2. PROGETTARE: cosa voglio veramente, cosa posso fare per ottenerlo
3. INSEGNARE: insegnante e allievo, uno stesso processo, due protagonisti
4. VALUTARE: capire a che punto siamo nel nostro percorso
5. RIFLETTERE: guardarsi da fuori per vedersi dentro

Essere contattati da voi ci sarà particolarmente gradito.

Per informazioni, confronti, richieste, proposte

Mail

insegnantipnl@alice.it masterpnl@villacorvini.org

Ci auguriamo che troviate questo libro un facilitatore sia per la riflessione che per la pratica: in ogni caso costituisce il primo gradino di una scala. Arrivare in cima comprende anche un percorso formativo di training, di sperimentazione ed esercitazione, che può essere specifico su singole tematiche o più generale sulla PNL.

INTRODUZIONE

Per tutte le professioni e per tutte le persone esiste, più o meno estesa, un'area di condivisione tra spazio personale e spazio professionale. L'aspetto più scopertamente percepibile di ciò riguarda per esempio il fatto che quello che ci accade in ciascuno di questi due spazi influenza anche l'altro: le soddisfazioni e le abilità personali alimentano quelle professionali e viceversa. Ciò vale in modo particolare per la professione dell'insegnante; non a caso si afferma che non si insegna ciò che si sa, ma ciò che si è.

Ogni proposta rivolta agli insegnanti, per essere utile, deve quindi comprendere sempre entrambe le facce della medaglia: *professione e persona*.

L'insegnante è sottoposto a sollecitazioni numerose e complesse: riforme e normativa scolastica, opinione pubblica, famiglie e allievi gli richiedono disponibilità e competenza a intervenire efficacemente con strumenti adatti e innovativi, in diversi livelli socioculturali e in una società in continua e rapida evoluzione.

Il significato e il valore della scuola e della professione di insegnante rischiano, in questa corsa e rincorsa, di essere accantonati, dagli insegnanti stessi per primi.

I docenti hanno bisogno anche di riconoscimenti esterni, ma soprattutto di sostenere essi stessi, in prima persona, il loro ruolo riconoscendogli un senso e una meta. Questo loro impegno si sostiene ampliando le capacità e le opportunità di relazione e di scelta. Desideriamo affiancarci agli insegnanti che vogliono passare dal "segno (con rassegnazione) la routine come unica strada" a "scelgo tra differenti opportunità (quelle che mi sono più congeniali) e mi creo opportunità di scelta (quando a prima vista mi sembra di non averne)". Consideriamo questa una forma responsabile di crescita professionale e personale. La *responsabilità* diventa dunque *respons-abilità*: abilità di risposta alle istanze poste dalla realtà scolastica e dalla vita personale nel loro complesso.

Già molti sono i libri dai quali un insegnante può trarre spunti utili per sé e per il suo lavoro, e molti sono i libri che trattano argomenti specifici riguardanti la Scuola, dal modo di condurre i colloqui di orientamento a quello di sviluppare i progetti o di insegnare a un bambino a leggere e scrivere.

Questo vuole essere un libro diverso. Vogliamo metterci *a fianco degli insegnanti*: non solo e non tanto per offrire aggiornamento e strumenti in più per "migliorare". Vogliamo offrire indicazioni utili per *appropriarsi - o riappropriarsi - di spazi di attività e di scelta all'interno del quadro delle istituzioni, quali che siano, e indipendentemente da esse. Gestire questi spazi di riflessione, di azione e di relazione significa migliorare la propria vita professionale e personale*. Ecco quindi i due elementi ai quali questo libro fa costante riferimento:

1. Le numerose esperienze fatte o raccolte dagli autori, che integrano e armonizzano conoscenze e risultati dell'ambito scolastico e di quello delle professioni e delle Organizzazioni, per offrire una storia utile, pratica e innovativa.
2. I modelli di riferimento della Programmazione Neurolinguistica e Sistemica, che integrano e armonizzano professione e persona, descrivendo i processi tramite i quali interagiamo con la realtà e apprendiamo. Nell'attività di insegnamento gli aspetti teorici e quelli pratici non sono mai separati; si integrano e si saldano quando la teoria diventa una modalità di lettura delle situazioni e delle relazioni che consente di sapere come agire in ciascuna di esse e di scoprire, dai risultati così ottenuti, il modo migliore per continuare.

La nostra ambizione è quella di rendere disponibile a tutti gli insegnanti interessati - o meglio "che hanno voglia di interessarsi"- un vademecum (l'anglofilia aziendale più aggiornata direbbe una selezione di key performance indicators) di informazioni che consenta loro di effettuare un utile auto monitoraggio del proprio lavoro (la descrizione dello *stato presente*) e degli interventi possibili per migliorarlo (la rappresentazione dello *stato desiderato*).

Ci riferiamo a cornici teoriche che validano e descrivono strumenti utili e a strumenti che consideriamo utili proprio perché danno un senso alle cornici teoriche.

Il benessere a scuola, per tutte le figure coinvolte, può arrivare solo in parte solo in parte dall'Istituzione e in genere dall'esterno; principalmente siamo noi insegnanti che ce lo possiamo costruire con i nostri comportamenti e le nostre attività quotidiane, e non sognando interventi che, come bacchette magiche, siano risolutori, bensì *riaffermando la nostra professionalità, personalità e capacità di scelta*.

Sappiamo bene che la Scuola Italiana sta attraversando momenti considerati difficili sotto molti aspetti ai quali si tenta, più o meno efficacemente, di dare soluzione, come sta accadendo quest'anno con la riforma degli Istituti Superiori. Ma è certo che *gli insegnanti sono e comunque resteranno sempre il nodo centrale di questa istituzione e la risorsa determinante, il punto di passaggio della qualità dell'istruzione*. Qualunque miglioramento passerà attraverso noi docenti e sarà guidato e validato da noi: ecco perché ci rivolgiamo a voi e vi offriamo, come nostro contributo, queste esperienze. Compiremo assieme questo tratto del vostro viaggio, augurandoci che vi sia utile e porti a mete desiderate e soddisfacenti.

Ileana Moretti e Vincenzo Palma

Questo libro

Il libro è composto da cinque aree, collegate alle attività principali che l'insegnante svolge nel suo lavoro: relazionarsi, progettare, insegnare, valutare, riflettere.

Queste aree si collegano alle principali attività che l'insegnante svolge nel suo lavoro:

- La relazione unisce gli allievi, i colleghi e i collaboratori, le famiglie, le istituzioni e altri organismi; si tratta di un legame, una forma di comunicazione che *coinvolge* coloro che la sviluppano e non si esaurisce in un generico "trovarsi bene" o "intendersi" con qualcuno. La relazione è determinante nel dare senso alla comunicazione e nel sostenere la motivazione ad apprendere e a insegnare.
- La progettualità comprende i progetti di ampio respiro sostenuti dalla scuola e i progetti quotidiani, cioè le azioni concrete che l'insegnante sceglie e attua per portare avanti il suo percorso e programma; comprende anche la capacità di analizzare le possibilità e gli spazi di intervento che un progetto offre, senza cadere nella routine di "nuovi vecchi progetti". Come esseri umani funzioniamo per obiettivi, quindi è importante essere in grado di definirli efficacemente e di raggiungerli.
- L'insegnamento e l'apprendimento, come due facce della stessa medaglia, sono due processi autonomi ma interdipendenti. L'insegnamento è rappresentato dalla parola "come" e non "cosa": consiste in una serie di processi e modelli pratici per favorirlo, gestirlo, guidarlo e monitorarlo. E anche in una serie di tecniche tutte da sperimentare per proporlo nella maniera più efficace, senza perdere di vista i contenuti.
- La valutazione è utile se si basa su parametri che ci indicano "rispetto a cosa" la valutazione viene fatta e come ci poniamo noi nel valutare, quale obiettivo ha la valutazione che facciamo, cosa di utile e positivo ne possiamo ricavare per noi e per gli allievi, a parte l'adempimento.
- La riflessione è quello spazio personale che ci possiamo, o vogliamo, o dobbiamo, prendere per coniugarlo con quello professionale. Anche se qui è indicato per ultimo, sta alla base di ogni attività e ne determina la qualità e i risultati.

Il libro facilita il riconoscimento e la costruzione di modelli (di apprendimento, di comportamento, di analisi, di intervento, di interazione ecc) utili all'attività dell'insegnante, offrendo contemporaneamente integrazioni con altre esperienze. All'interno di ogni area ci sono schede che presentano i modelli della PNL e della Sistemica attinenti all'argomento trattato e che raccolgono e presentano proposte che ci sembrano interessanti per gli insegnanti.

Proprio per le modalità con cui sono proposti i vari argomenti, il libro si rivolge a tutti gli insegnanti, in quanto *professionisti*, vale a dire *creatori di contesti di apprendimento*. Nello specifico alcuni esempi e alcune osservazioni saranno più adatti a un determinato grado della scuola, ma complessivamente sarà facile impiegarli come spunti utili per ogni età degli studenti. *Spunti, esempi, informazioni, osservazioni* che ciascuno elaborerà per sé in forma e stile personale. *Non vi proponiamo ricette preconfezionate*. Crediamo che non esistano ricette applicando le quali la soluzione si imporrà da sola e il successo ci arriderà inevitabilmente. L'insegnante non può essere un automa che applica formule; è un professionista che costruisce

soluzioni adatte ai contesti nei quali opera, contesti che, essendo umani, sono sempre nuovi e in buona misura imprevedibili. Quell'alunno lì in quella classe lì... è la prima volta che succede, succede a voi; il vostro benessere e la vostra realizzazione personale passano dal fatto che avete e metterete in atto le risorse necessarie a farne un successo per entrambi.

Conosciamo la ricchezza personale e culturale che molti insegnanti portano con sé, acquisita con studi e approfondimenti individuali e con attività formative e ci siamo accorti che spesso rimane nascosta o non ha modo di essere applicata: crediamo che la PNL possa aiutare a farla emergere e a trasformarla in una risorsa disponibile.

Autori:

Vincenzo Palma

Trainer di Programmazione Neurolinguistica e Master in Comunicazione, unisce differenti esperienze nel settore commerciale di grandi aziende di beni e servizi a quelle nel settore della Formazione. Collabora come consulente e formatore con Enti e Società di Formazione per la comunicazione, i cambiamenti organizzativi, la gestione delle risorse umane, la motivazione, la gestione di gruppi, la formazione formatori, l'area delle tecniche di vendita e marketing, il coaching. È attento a individuare all'interno della struttura operativa aziendale gli elementi comuni di aggregazione e motivazione, di costituire e presidiare team, di rilevare il bisogno formativo delle Risorse Umane per costruire progetti a misura.

Ileana Moretti

Master in Comunicazione e Trainer di Programmazione Neurolinguistica, ha insegnato nell'area umanistica e condotto progetti formativi scolastici. Collabora con Enti e Società di Formazione coordinando e gestendo sia interventi formativi presso aziende nell'area della Comunicazione, Leadership, Apprendimento, Gestione delle R.U., Soluzione di problemi, Gestione delle emozioni, Formazione Formatori sia training di Programmazione Neurolinguistica con attività di progettazione, selezione dei corsisti, docenza e valutazione. Svolge attività di ricerca relativa all'ambito della comunicazione e dell'apprendimento, con particolare attenzione agli schemi e alle strategie di efficacia per i singoli e per i gruppi.

Entrambi hanno spesso realizzato collaborazioni con le Scuole, proponendo interventi per gli allievi ma soprattutto per gli insegnanti, integrando insegnamento e professione: da queste esperienze è nata l'idea di questo libro.

Assieme a Villa Corvini e a Heads Hunters, entrambi fanno parte dei fondatori di [FormAti](#), Centro Formativo Sistemico, che sviluppa e promuove attività di formazione innovative, coerenti e di qualità.

Le nostre pubblicazioni:

La formazione neurolinguistica sistemica	Franco Angeli	2002
PNL Programmazione Neurolinguistica (cura della nuova edizione)	De Vecchi	2008
PNL: Modelli avanzati	De Vecchi	2008
Corso breve di comunicazione al telefono	De Vecchi	2009
PNL: Applicazioni	De Vecchi	2010

I ringraziamenti

Il primo ringraziamento va all'amico Dario Colombo, che ci ha dato un fondamentale supporto continuativo e che consideriamo un coautore. Il secondo a Maria Grazia Fiori Colombo e a Edmiro Toniolo, che ci hanno sostenuti nell'impresa e che condividono con noi l'avventura di [FormAti](#); il terzo a Tonino Pistoia e a Nellina Madeo, Dirigente e Insegnante della Scuola Media Statale Toscano-Erodoto di Corigliano Calabro, senza i quali questo libro non si sarebbe mai concretizzato con questa modalità; il quarto a Francesco Casali, sempre disponibile come amico, sostenitore e consulente; il quinto a Giancarlo Guadagnin, per la caustica pacatezza delle sue riflessioni sulla scuola; il sesto a tutti gli insegnanti che abbiamo conosciuto in questi anni, durante la nostra attività di formatori e in particolare a Savina Ruggeri, per la fiducia sempre accordata; il settimo a tutti gli amici e familiari che ci hanno sopportato durante il lavoro.

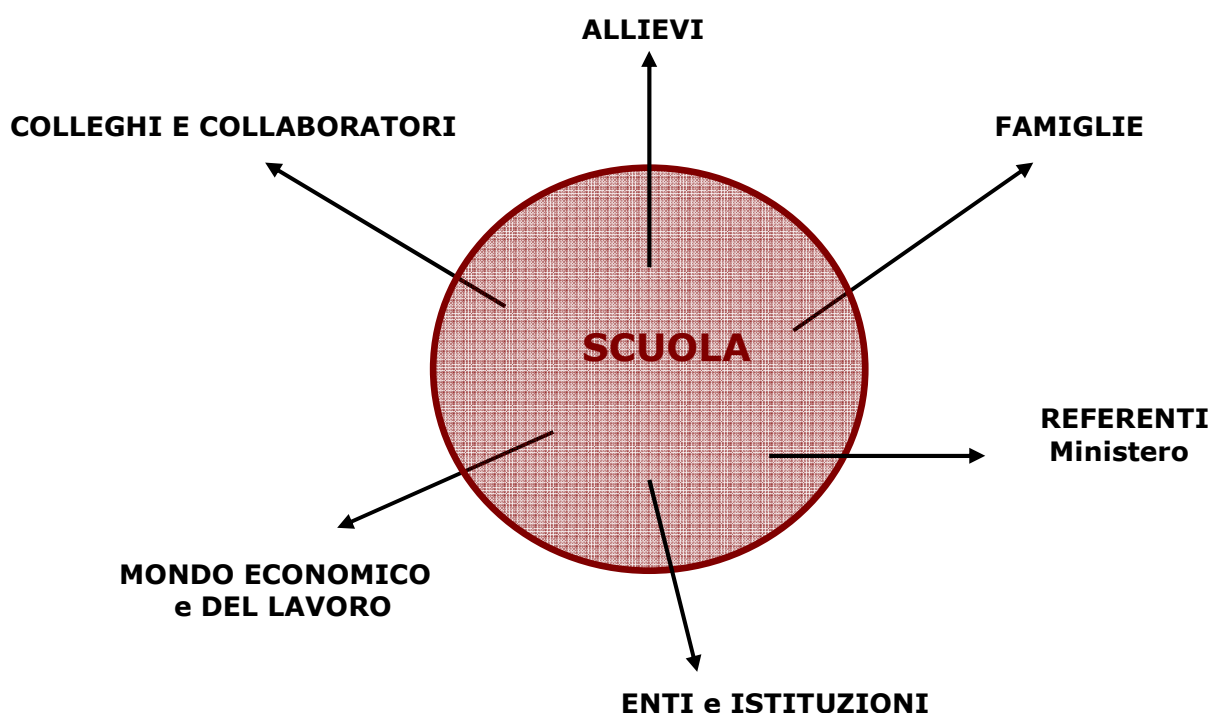
PARTE PRIMA: RELAZIONARSI

Essere se stessi – esserlo insieme agli altri

Tutti noi siamo stati, o siamo, clienti, utenti o fornitori della Scuola; dall'asilo all'università stiamo a scuola *per imparare*.

Imparare e insegnare sono veicolati dalla *relazione interpersonale*; eppure accade che questo rapporto sia migliore in corridoio, durante gli intervalli o le gite e venga trascurato e sottomesso alla routine proprio in aula, dimenticando che gli studenti di ogni età più che imparare da ciò che un insegnante dice, modellano il suo agire e il suo modo di pensare.

Accade anche che la relazione si riduca a una serie di adempimenti con i vari "portatori di interesse", con le famiglie, la segreteria e l'amministrazione scolastica, i colleghi, quelli che imprese e aziende chiamerebbero stakeholders.



Noi lavoriamo prevalentemente nelle aziende, alla formazione del personale di ogni ordine e grado. Abbiamo quotidianamente a che fare con *i risultati della scuola*: giovani (e meno giovani) che hanno collezionato lauree e master o che hanno abbandonato la scuola al termine dell'obbligo, o che hanno completato un percorso con grande fatica e disinteresse, più pronti a vituperare la scuola e ad addossarle responsabilità (non sempre sue) che a ricordarne qualche insegnamento. Non è una questione di titolo di studio, ma di significato e risultato complessivo del percorso, che travalica ogni diploma e mette in primo piano la persona. Ed è alla luce di questo risultato finale che la scuola ottiene, a volte molto soddisfacente e a volte del tutto insufficiente, che ci rendiamo conto della validità e della inadeguatezza di certi percorsi, metodi, modalità di pensiero e di approccio, intenti della scuola, professionalità degli insegnanti e di tutto il personale, passione e impegno a lavorare bene con le risorse disponibili o desiderio di lasciarsi vivere nella scuola, con gli interessi tutti rivolti ad altro.

Ed è da queste "osservazioni finali", a posteriori, che scaturiscono le nostre proposte contenute in questo libro.

Non vi proponiamo un "metodo per insegnanti": qui affrontiamo gli argomenti e i modelli della PNL dal punto di vista degli insegnanti, di ciò che è utile a chi ricopre questo ruolo, ma la PNL è un modo di descrivere le interazioni che ciascuno di noi ha con la realtà altrettanto significativo se è affrontato dal punto di vista degli allievi, dei genitori, del personale non docente...

Il primo capitolo è dedicato all'area della motivazione, che affronta da punti di vista differenti e che può essere declinata in automotivazione e attività per sollecitare la motivazione altrui (per esempio quella degli allievi, ma anche dei colleghi).

Il secondo capitolo si occupa della relazione, che costituisce un prerequisito, un contenitore, un veicolo e un facilitatore della comunicazione e dell'apprendimento. L'aspetto interessante riguarda il fatto che una buona relazione *si possa costruire*, se siamo interessati a farlo e a goderne i benefici.

Il terzo capitolo entra nell'area della comunicazione, che è una funzione naturale (non si può non respirare, non si può non comunicare, non si può non imparare: la domanda è *come?*). Tutti noi comunichiamo e in molti casi lo facciamo già bene: possiamo imparare a comunicare efficacemente anche quando il contesto e la situazione che stiamo vivendo non sono ottimali. La comunicazione non si esaurisce nel "parlare" (tantomeno nello "spiegare" o "informare") ma comprende aspetti sottili e numerosissimi che concorrono a determinarne il senso e il risultato. Ed è il tessuto delle relazioni scolastiche. Non c'è apprendimento senza comunicazione.

1. LA MOTIVAZIONE

► 1. Il punto di partenza: la propria motivazione

Se avete pensato, desiderato o scelto di iniziare a leggere questo libro, alla base della vostra azione ci stanno dei motivi, nel senso più letterale del termine: qualcosa vi *muove* a interessarvi e a intraprendere questo viaggio, quale che sarà.

Di motivazione è intessuta ogni nostra attività, dalla più importante alla più scontata. Non sempre ci rendiamo conto di questa compagna che ci spinge e ci trascina più o meno fortemente verso qualcosa o lontano da altro; forse perché è sempre con noi, a volte ce ne dimentichiamo o ci sembra di averla perduta, come la nostra ombra a mezzogiorno.

Ci diceva tempo fa una collega "Come insegnante, se non te la vedi con la tua motivazione, il resto è inutile."

Se è vero che ogni viaggio, anche il più lungo, comincia con il primo passo; il primo passo del nostro viaggio consiste nel verificare la nostra motivazione verso il lavoro che ci accingiamo a svolgere o nel rinfrescare, ravvivare, rispolverare la nostra motivazione verso questo lavoro che svolgiamo da anni. Cerchiamo nel salotto della nostra mente e del nostro cuore un punto che la sottolinei e la valorizzi, nel quale ricollocarla in modo da attrarre lo sguardo nostro e dei nostri visitatori ogni volta che vi accediamo.

La motivazione è la nostra bussola, che ci mantiene in rotta e ci aiuta a trovare la strada o a stabilire la direzione quando non siamo sicuri.

Chi siamo noi, come insegnanti?

Chi ci consideriamo?

Su quali basi abbiamo fondato la nostra scelta professionale?

Cosa c'è di importante per noi in ciò che facciamo?

E tutte le risposte che diamo a queste domande, come ci rendono possibile svolgere il nostro lavoro?

In cosa e come ci ostacolano?

Con questo libro ci proponiamo di offrirvi spunti per lavorare meglio, ma anche occasioni e indicazioni per riflettere e rispondere a queste domande.

► 2. Una prima distinzione

"È poco motivato verso la scuola", "Potrebbe..., ma non fa!", "Ha una debole motivazione verso lo studio", "Con tutti i cambiamenti che ci sono, non me la sento più di..."...

Come insegnanti siamo sempre in mezzo a questioni di motivazione, la nostra che oscilla tra i "non ce la faccio più!" e i "voglio sperimentare questa nuova possibilità!" e quella dei ragazzi, alla maggior parte dei quali vorremmo proporre una magica pillola che rafforzi in una notte la motivazione, vacillante come una fiamma di candela al vento.

Occorre innanzitutto una *distinzione preliminare tra ciò che attiene alla motivazione e ciò che attiene alle strategie e alle tecniche di apprendimento.*

La mancanza di efficacia (tecniche e strategie) a volte viene scambiata o assimilata alla mancanza di motivazione (intenzione, scelta, interesse, importanza, passione...).

Affermare che un allievo "non ha voglia di studiare" può descrivere sia una mancanza di interesse, di spinta, sia una insufficiente capacità da parte dell'allievo di ottenere determinati risultati in determinati tempi, essendo costretto a sobbarcarsi una fatica sproporzionata. Certo *entrambi questi aspetti si influenzano a vicenda, ma ciascuno dei due richiede attenzioni, considerazioni e interventi differenti.*

La motivazione è collegata con:

- Le emozioni legate all'insegnamento/apprendimento, quindi la gestione degli stati emotivi e delle ancore emotive.
- La definizione degli obiettivi e il valore che ad essi attribuiamo.
- Le aspettative sul risultato che pensiamo/prevediamo di ottenere (su queste aspettative giocano un ruolo determinante le convinzioni e l'autostima).
- Le modalità abituali e routinarie con cui operiamo scelte e prendiamo decisioni.
- L'interazione con le tecniche di apprendimento/insegnamento che, efficaci o no, influiscono sull'emozione, l'autostima ecc.

► 3. Emozioni e motivazione

Generalmente viene molto sottovalutata l'importanza delle emozioni, come se esse costituissero uno spazio poetico/infantile fatto di gioia, allegria, tristezza, essere o non essere contenti che non influenza o non deve influenzare il lavoro svolto dall'adulto.

I nostri *stati emotivi* sono molto di più; svolgono infatti tre ruoli fondamentali:

1. sono la password per accedere alle nostre risorse
2. sono il filo conduttore del significato di ogni nostra esperienza.
3. costituiscono una sorta di ancora che influenza noi e gli altri.

Gli stati emotivi sono moltissimi e sottilmente variegati: allegro, sereno, contento, soddisfatto non sono sempre sinonimi, ma descrivono spesso esperienze diverse e ben precise, così come incerto, dubbioso, titubante, confuso...

Il primo passo consiste quindi *nell'incrementare la nostra capacità di riconoscere e distinguere i nostri stati emotivi*: in che modo ci sentiamo precisamente? Cosa stiamo provando esattamente? Quali segni fisici precisi sostengono questo stato?

EMOZIONI COME PASSWORD

Questo punto riguarda il fatto che, per accedere a quelle mie risorse che mi consentono una performance soddisfacente, ho bisogno di determinate emozioni: sono loro la combinazione che mi consente di aprire la cassaforte delle mie abilità. È esperienza comune il dimenticare o il lasciar cadere qualcosa quando siamo agitati o abbiamo fretta: ecco uno stato emotivo (l'agitazione) che limita una performance comune altrimenti facilmente realizzabile (tenere in mano le chiavi di casa o ricordarci di comprare il pane).

Anche gli atleti, accanto a quella fisica, svolgono anche una preparazione emotiva: i loro risultati dipendono da entrambe.

Gran parte del nostro comportamento è prodotto, direttamente o indirettamente, dalle emozioni che proviamo: *le emozioni sono la qualità dell'esperienza che viviamo*.

Si parla tanto di competenze e di abilità: ma cosa tiene assieme e rende possibili le nostre capacità? Se sono in ansia, o sono molto preoccupato, non sarò padrone di tutte le capacità di cui ho bisogno o che uso in classe come insegnante né di quelle che mi occorrono per portare a termine la traduzione dal latino se sono uno studente. Per fare tutto ciò mi occorre uno *stato emotivo di "risorsa"*, piacevole sì ma anche stimolante, attivo, attento ecc.: alle Olimpiadi il centometrista, se vuole vincere la gara, non deve sentirsi bene, sereno e tranquillo, ma anche pronto, attento, attivo, scattante.

In ogni performance vi sono stati emotivi di risorsa più adatti di altri. Gli stati emotivi in cui ci troviamo sono più adatti di altri, funzionano o non funzionano in questo momento come password per accedere alle nostre abilità consolidate, utili a questo specifico fine che ci proponiamo in questo momento, e a mantenerle attive il tempo necessario a concludere la nostra performance.

Esistono stati emotivi adatti all'apprendimento e altri adatti all'insegnamento.

Se ripensate a una situazione in cui avete insegnato in maniera eccellente, facendo ricorso con padronanza, fluidità e piacere alle vostre competenze, più ancora che alle vostre conoscenze, potete scoprire quale o quali stati emotivi hanno accompagnato questo momento: si è trattato sicuramente di stati di risorsa!

Come insegnanti possiamo imparare a gestire le nostre emozioni e poi anche a facilitare quelle altrui. Possiamo aiutare i nostri allievi a scoprire analoghi stati di risorsa per loro stessi.

A una ragazza che, dopo una serie di insufficienze, aveva svolto un compito piuttosto bene, l'insegnante ha detto "Annamaria, una rondine non fa primavera". Certo che un solo voto

sufficiente non è risolutivo, ma dirle "Annamaria, complimenti, facciamo in modo che sia il primo di una lunga serie" non solo avrebbe evitato il pianto disperato che è seguito al suo primo sette, ma le avrebbe fatto intravedere una strada di possibili risultati positivi, sicuramente più motivante. Motivarsi e mantenere la motivazione fa anche parte delle abilità di ciascuno: quali stati emotivi mi facilitano l'apprendere o l'insegnare? Quali stati emotivi influiscono positivamente sulla mia motivazione?

EMOZIONI COME FILO CONDUTTORE

Questo punto riguarda il fatto che l'emozione è ciò che raccoglie e annoda tutti i fili delle diverse componenti di ogni nostra esperienza. Ogni esperienza è molto più complessa di quanto a prima vista ci possa apparire. Per esempio "parlare con una collega in corridoio" può sembrare un'esperienza semplice. Invece comprende come sono in questo momento mentre in corridoio parlo con una collega, cosa sto pensando, tengo presente quali obiettivi mi interessano per ora e più a lungo termine, ricordo e rielaboro le convinzioni che mi sono formate sulla collega e sul problema che le sto esponendo, come mi sento fisicamente, quanto ho dormito e se ho sonno, se ho voglia di bere un caffè, quanto rumore c'è e se mi disturba, quanta luce, se qualcuno mi sta chiamando...L'emozione che provo raccoglie *tutti* questi fili, anche quelli di cui non sono consapevole e li annoda generando la mia conclusione: "*questo è il significato!*". Ed è con questo stato, questa etichetta emotiva che io mi allontano dal colloquio pensando che, per esempio, ho avuto proprio una buona idea a consigliarmi con questa mia collega.

Quali significati tessono le nostre emozioni quando facciamo lezione? E quali significati tessono le emozioni degli allievi? In che modo questi stati emotivi connotano indissolubilmente le nostre e le loro esperienze?

La motivazione è legata anche a questo: che significato costituisce il senso del mio insegnare o del mio apprendere?

Se cominciamo a pensare che la qualità di ogni esperienza non è determinata da ciò che stiamo facendo ma dalle emozioni che viviamo mentre facciamo, ci si apre un grande spazio di esplorazione, nel quale fare scoperte formidabili. Posso rivolgere la stessa domanda sullo stesso argomento centinaia di volte durante centinaia di interrogazioni di fine quadrimestre, ma l'emozione di *quel* momento renderà unica questa mia domanda, ogni volta diversa.

EMOZIONI COME ANCORA

Questo punto riguarda il fatto che le emozioni si "ancorano", si agganciano a certe situazioni, avvenimenti, persone. Ciò che in qualche modo ci richiama alla mente quelle situazioni, quegli avvenimenti o quelle persone ci fa rivivere anche lo stato emotivo che avevamo vissuto in quei momenti. Se torniamo in un luogo dove abbiamo vissuto un'esperienza meravigliosa, o anche solo lo rivediamo in foto o lo pensiamo, almeno per un momento riviviamo le emozioni piacevolissime di quel lontano episodio. Lo stesso succede per ciò che accade a scuola, o a casa in relazione alla scuola. La lezione è stata stressante? Appena lo studente a casa inizierà a svolgere il compito, rivivrà quello stress e probabilmente troverà più difficoltà nell'eseguire il compito. La lezione ha avuto successo? Gli alunni erano attenti, interessati, hanno compreso con piacere i contenuti? Quegli argomenti, quegli alunni, l'aula stessa, saranno fonte di benessere per l'insegnante e per gli allievi.

Tutti noi accogliamo e gettiamo continuamente ancora emotive, che influiscono molto anche sulla motivazione. Accendono gli stati emotivi come l'interruttore di una lampada: premendo il pulsante possiamo consentire o interrompere il passaggio della corrente.

► 3.1 Emozioni contagiose

Le emozioni sono contagiose. A partire dalle nostre emozioni, riceviamo e trasmettiamo sottili influenze, senza che sia necessario rendercene conto. Abbiamo a che fare con il risultato: ci sentiamo contenti e di buon umore dopo la breve interazione con una collega o la cassiera del supermercato, ma non abbiamo chiarezza riguardo al processo, anche se magari abbiamo preso nota della sua voce calda e del suo sorriso morbido. Semplicemente, ci sentiamo più contenti: il suo umore ci ha contagiati.

Le neuroscienze hanno documentato, grazie alla scoperta dei neuroni specchio, il fatto che, come esseri umani, siamo fisicamente predisposti a "risuonare" con chi ci è vicino. I momenti di contagio rappresentano un evento neurale importantissimo: la creazione di un legame funzionale fra due cervelli, un feedback continuo generato dal fatto che è come se i due cervelli

si "agganciassero". Ne deriva un senso di immediatezza, di condivisione istantanea, che i neuro scienziati definiscono "risonanza empatica", un legame "cervello-cervello". Così possiamo provare reciprocamente le sensazioni dell'altro, o almeno una parte di queste. Nel capitolo sull'apprendimento, vedremo anche il ruolo che i neuroni specchio ricoprono nell'imitazione, intesa come riproduzione di schemi corporei, che ci consente apprendimenti sia immediati che mediati, in base alle modalità di utilizzo. Tramite il rapport, di cui abbiamo parlato nel capitolo sulla relazione, favoriamo appunto la risonanza empatica.

Questo ci rende conto di tutta una serie di passaggi emotivi che si verificano all'interno di un gruppo, che sia la classe, la riunione di docenti, l'incontro con i genitori: spesso ci occupiamo (o preoccupiamo) di cosa dire, magari anche di come dirlo, ma non abbastanza dello stato emotivo che perdura, o che cambia rapidamente, e che influenza reciprocamente tutti coloro che di questo gruppo fanno parte. In classe magari richiamiamo all'attenzione, facciamo discorsi sull'importanza dell'impegno di tutti, minacciamo punizioni...Un'efficace gestione degli stati emotivi nostri e altrui potrebbe offrirci risultati molto più soddisfacenti e relativamente facili da conseguire.

Per quanto riguarda gli adolescenti, ricordiamo che l'autoisolamento in ogni sua forma minimizza la sensibilità e l'empatia, quindi la possibilità di entrare in sintonia con gli altri e di capirli, condividere qualcosa con loro, aiutarli.

► 3.2 Generare emozioni

A volte lo stesso stato emotivo può perdurare abbastanza a lungo, a volte stati diversi si susseguono rapidamente. Esistono **stati emotivi di fondo**, per esempio come ci sentiamo in generale in famiglia, e **stati emotivi legati a un preciso momento**, per esempio oggi in famiglia ci sentiamo più soddisfatti del solito, perché stiamo festeggiando un avvenimento piacevole.

Qual è lo stato emotivo interno che stiamo provando proprio in questo momento in cui leggiamo queste righe? Riusciamo a percepirlo e riconoscerlo? Sintonizziamoci con cura: ciò che proviamo condiziona questa esperienza di lettura. Il nostro corpo in qualche modo ci trasmette e ci informa sul significato di ciò che nell'istante sta accadendo dentro di noi e nel contesto: ecco la nostra emozione.

Cominciare a riconoscere e distinguere i nostri stati emotivi ci abitua a riconoscere e distinguere quelli altrui: per esempio col passare della mattinata in classe come ci sentiamo? Nello stesso modo di ieri o di un'ora prima? E i nostri studenti in che stato emotivo si trovano? Uguale o diverso da quello della nostra ultima lezione? E prima e dopo l'intervallo?

Lo stato emotivo può cambiare molto velocemente: provate ad annunciare in classe una verifica a sorpresa oppure che la temuta verifica slitterà di una settimana... Provate ad avvisare un collega che domani all'ultima ora dovrà fermarsi e sostituirvi perché voi non ci sarete oppure provate a dire a una collega di non preoccuparsi, che la sostituite volentieri, preferisce che svolgiate una vostra lezione o vi passa il testo di un compito da far eseguire? Basta una frase ... e lo stato emotivo è completamente diverso!...

Certo le nostre emozioni derivano spesso da avvenimenti esterni, che non dipendono da noi: siamo qui tranquilli che stiamo leggendo queste note sulle emozioni e all'improvviso sentiamo dalla strada un frastuono incredibile: "tranquillità", "concentrazione", "attenzione" si tramutano subito in "curiosità", "apprensione", "sorpresa", senza che lo scegliamo noi.

Dipende da noi però il modo in cui gestiamo questa esperienza e queste emozioni: ce le possiamo tenere a lungo, tanto da non riprendere la lettura almeno fino a domani, oppure le *allontaniamo* da noi rapidamente e ci *riassociamo* a quelle precedenti o ad altre simili. Qualcuno di noi è già bravo a gestire questo frequente e continuo passaggio di emozioni, per altri risultano necessari maggiore pratica e un più lungo allenamento. Nei prossimi capitoli vedremo come. Alcuni personaggi famosi ci hanno dimostrato come ciò sia possibile anche nelle condizioni più difficili, basti pensare a Mandela durante i suoi anni di carcere o a Gandhi durante la sua resistenza pacifica; si può reagire migliorando la propria qualità dell'esperienza: certe reazioni non sono fissate e codificate obbligatoriamente.

Noi possiamo generare le emozioni dall'interno e non dipendere da ciò che accade. Di fronte a un nuovo progetto di lavoro, sentirsi disponibili o inadeguati ci porta a sentire cose diverse ma anche ad avere reazioni diverse. Non è tanto imparare a gestire qualcosa che accade ma proprio generare dall'interno. Non ci interessa il *controllo* delle emozioni, ma nutrire l'abilità di

avere accesso ad un'ampia gamma di emozioni e anche portare nella nostra esperienza le emozioni che desideriamo, che poi si conetteranno col resto influenzandolo.

Le emozioni sono contagiose perché *si diffondono*: lo sperimentiamo ogni volta che entriamo in classe o partecipiamo a una riunione. Con le nostre emozioni di quel momento contribuiamo a *creare il clima*, che influenzerà la riunione o la lezione e, alla fine di questo "contagio", di nuovo noi!

La Programmazione Neurolinguistica offre importanti contributi alla gestione degli stati interni: come sono fatti? Come vi accediamo consapevolmente e/o inconsapevolmente? E come ne usciamo, per entrare in un altro? Come ne manteniamo uno acquisito?

► 4. Motivazione, obiettivi e valori

La motivazione è sempre legata a ciò che è importante per noi: più è significativo il raggiungimento di un certo traguardo, più forte sarà il desiderio di ottenerlo e maggiore sarà lo sforzo che siamo disponibili a fare.

Pertanto la motivazione è sempre connessa alla nostra personale mappa di valori e di obiettivi: può essere sollecitata, risvegliata, suggerita e sostenuta ma non trasferita direttamente da una persona all'altra né indotta esclusivamente dall'esterno.

Chiedersi "a che scopo...?" è fondamentale *nell'analisi delle parti di un'organizzazione*, per capire in che modo ciascuna parte dell'organizzazione è connessa alle altre. L'Organizzazione cui fare riferimento può essere la Scuola nel suo insieme, l'Istituto nel quale lavoriamo, il Collegio Docenti o il Consiglio di Classe o la classe stessa, ma anche la singola persona, insegnante o allievo, con le sue molteplici aspirazioni, attitudini e capacità.

Quando sono chiari sia lo scopo comune che quello di ogni parte, allora la motivazione può emergere e rafforzarsi. Per esempio, alcuni settori di un'organizzazione-scuola possono possedere un'alta capacità specifica e tecnica (nel rendere efficace l'iter burocratico da parte della segreteria, nel recuperare con validi risultati allievi in difficoltà, nello sviluppare progetti utili per la classe); ma se ciascuno di questi settori si comporta di fatto come se si considerasse l'unico vero settore dell'organizzazione e soprattutto l'unico che la fa funzionare egregiamente, si creerebbe una sorta di motivazione settoriale, magari elevata ma sempre limitata a questi settori. Questo non basta: se non c'è connessione tra tutti i settori e motivazione legata all'organizzazione nell'insieme, se ragiono solo in termini di segreteria e non di scuola, di materie e non di cultura nel suo complesso, la motivazione "settoriale" non è efficace, non è realmente motivante. Quando la connessione tra ruoli, attività e contributi della segreteria, dei docenti, degli organi collegiali, del dirigente, ecc. ecc. è chiara, allora si innesta e si sviluppa un'autentica ed efficace motivazione. Lo stesso accade in un'azienda: il settore commerciale piuttosto che quello produttivo o di progettazione non si deve in alcun modo considerare l'unico settore determinante, non deve cercare il successo nel suo campo e ma si deve integrare con l'attività di tutti gli altri settori.

Lo stesso accade per ogni singola persona. Non possiamo essere solo studenti o solo insegnanti. Siamo anche padri, madri, sportivi, collezionisti, amanti del viaggio, in cerca di relazioni di amicizia, e molto altro. Sappiamo inventare, imparare procedure, lavorare, giocare, risolvere problemi, suonare una tastiera, dipingere, e molto altro. Ogni aspetto della nostra vita, ogni ruolo che vi svolgiamo, ogni capacità che possediamo ha la sua importanza. O tutto si integra o di motivazione non se ne parla. La motivazione c'è ed è potente quando è volta alla realizzazione di una persona nella sua interezza e non solo ad alcuni aspetti di essa.

*Come esseri umani funzioniamo per **obiettivi** e persino lo scontato battito delle ciglia persegue l'obiettivo di mantenere efficienti i nostri occhi. Quindi ogni nostro comportamento è finalizzato, nel senso che sottesa a esso c'è la convinzione che agendo quel comportamento otterrò quel certo risultato.*

Scelgo questi esempi per far capire ai bambini che stanno scrivendo una vocale e non una consonante o scrivo lo schema alla lavagna perché sono convinto che così monomi e polinomi resteranno meglio impressi nella memoria degli studenti. Imparo a memoria le tabelline, o studio i rapporti tra longobardi e bizantini perché ho un obiettivo e sono convinto che sia questo tipo di studio che me lo farà raggiungere. Quale obiettivo? Potrebbe essere ottenere un voto alto oppure avere disponibili queste informazioni per usarle, oppure accrescere le mie conoscenze: *in funzione dello specifico obiettivo che mi rappresento, mi attrezzerò nel modo*

che ritengo più adeguato; quindi i comportamenti di "insegnare" o di "studiare" che metterò in atto saranno connotati da caratteristiche differenti e comporteranno differenti implicazioni.

È una certa convinzione che fa da connessione tra comportamento e obiettivo, convinzione che deriva da almeno un'esperienza precedente valida e significativa a seguito della quale abbiamo stabilito questa connessione. Se improvvisare la lezione l'avrà resa almeno una volta più piacevole e interessante per me che insegno oltre che per i ragazzi, mi posso formare la convinzione che le lezioni improvvisate (comportamento) siano più fresche e coinvolgenti (obiettivo), viceversa quindi quelle preparate accuratamente siano schematiche e noiose. Se improvvisare la lezione mi ha fatto sentire almeno una volta impreparata e incerta oppure ho dimenticato di esporre qualche concetto cui tenevo, mi posso formare la convinzione che un lavoro efficace richieda un'accurata preparazione preventiva e che improvvisare sia segno di poca cura o poca professionalità e un rischio per la completezza dell'apprendimento.

Quello che chiamiamo **valore** è legato alla percezione di quanto sia importante per noi raggiungere un certo obiettivo.

Agisco il **comportamento** "leggere in classe un articolo sulla vita nelle favelas" per ottenere l'**obiettivo** "informare gli allievi sulle condizioni di vita dei coetanei in altri contesti" e scelgo questo comportamento perché dalle mie precedenti esperienze mi sono formato la **convinzione** che leggere un articolo, corredato da statistiche e foto, sia un'informazione più efficace di quella fornita da altri comportamenti, tipo usare solo le mie parole. Il **valore** può essere per esempio la sensibilità verso gli altri. Se siamo poco interessati alla sensibilità, questo non sarà un valore sufficiente a motivare le nostre scelte e i nostri comportamenti, non ci spingerà per esempio a occuparci di trovare un articolo adatto o a sveltire gli altri argomenti previsti nella lezione; viceversa se la riteniamo molto importante, la sosterremo con tutte le nostre forze e le nostre iniziative.

La motivazione è quella che fa allenare un atleta per otto ore tutti i giorni, sacrificando altri aspetti della sua vita, per poter competere validamente per la medaglia d'oro alle Olimpiadi. Niente lo distoglierebbe, perché il suo obiettivo (medaglia olimpionica) è collegato a un **valore** importantissimo per lui (superare se stesso; avere un riconoscimento mondiale, la sfida e la fama) ed è collegato anche a una serie di altri obiettivi funzionali (cosa mi occorre per la medaglia olimpionica? Una delle cose certo è l'allenamento: ecco quindi la pratica quotidiana). Per questo il "prezzo" da pagare non gli sembra così alto.

I valori di ciascuno di noi sono numerosi e sono disposti secondo una personale scala gerarchica: possiamo per esempio sacrificarne uno per noi meno importante per poterne sostenere uno più importante: per me sono importanti la regolarità e l'adempimento (svolgere la lezione prevista secondo il programma che ho preparato), ma oggi li tralascio per leggere un articolo sugli adolescenti nella favelas, perché la sensibilità verso gli altri è un valore più importante.

Sollecitare la motivazione significa quindi riconoscere e sollecitare i valori: nostri, se ci vogliamo motivare; di altri, se dobbiamo motivare qualcuno, o meglio se vogliamo far emergere la motivazione di qualcuno o aiutarlo a costruirselo.

Ci sono strumenti che aiutano a definire in quale ordine di importanza mettiamo i nostri valori (la nostra "scala dei valori"). E ci sono strumenti che ci aiutano a riordinare, come in una piramide, i nostri obiettivi. Ciò ci darà *il senso* di quello che stiamo facendo o che dobbiamo fare; senso che potremmo aver "scordato" o "perduto" nel marasma delle routine e della fretta quotidiana. Anche questo argomento sarà ripreso nei prossimi capitoli.

Un potente fattore del successo didattico è la capacità di dare un senso a quello che si fa... Troppo spesso si pretende lo sviluppo di competenze o l'acquisizione di conoscenze attraverso un lavoro impegnativo e faticoso, senza collegare queste competenze e conoscenze a obiettivi interessanti, utili e gratificanti. Il rischio è di generare passività, ripetitività, delusione e di conseguenza demotivazione. Fare tanto non significa necessariamente fare bene e imparare davvero: certo è fantastico avere allievi che stanno attenti, svolgono tutti i lavori assegnati, studiano tutte le lezioni, hanno sempre il materiale necessario...quasi un sogno per molti prof! Ma questi allievi cosa stanno imparando veramente e utilmente? Dati e nozioni che non sanno come spendere e dove utilizzare, una volta esaurito lo scopo del voto e dell'approvazione? La proposta scolastica in sé offre arricchimento generale, che consentirà all'allievo di ottenere più facilmente non un singolo obiettivo ma un complesso di capacità più generali. **Se** ci curiamo di

sviluppare queste competenze generali, **se** ci preoccupiamo di insegnare come apprendere e non solo di proporre cose da apprendere, **se** spieghiamo questi aspetti agli allievi senza accontentarci di frasi tipo "adesso non potete capire, ma un giorno vi renderete conto e ci ringrazierete", **se** cerchiamo proposte didattiche effettivamente utili e condividiamo con gli allievi (al livello che è loro possibile) questi obiettivi, allora motivazione, successo didattico e successo scolastico ne risentiranno più che positivamente.

► 5. Aspettative di risultato e motivazione

Ciò che ci aspettiamo come risultato e le nostre convinzioni sulla possibilità e capacità che abbiamo di influire su questo risultato costituiscono due importanti elementi della motivazione.

1. Desiderabilità del risultato atteso

Il risultato a volte non è considerato sufficientemente desiderabile, o col passare del tempo è diventato meno desiderabile: contribuire allo sviluppo di giovani menti o raggiungere il diploma o imparare a leggere a volte non sono considerati poi così desiderabili o sono presentati in maniera da renderli abbastanza desiderabili. A volte la motivazione o la sua mancanza sono determinate più dalle conseguenze del risultato atteso, che non dal risultato stesso. Un caso tipico è quello dello studente che non vuole essere considerato un "secchione": è motivato a studiare e ad avere buoni voti, ma non vuole guastare la relazione con i compagni, cosa che lui considera conseguenza dell'aver buoni voti.

Potremmo chiederci cosa otteniamo insegnando più efficacemente, o imparando a leggere o ottenendo il diploma: le risposte non sono per niente banali né scontate, se vengono da un'effettiva riflessione invece che da frasi fatte e considerate con superficialità.

Gli obiettivi devono essere continuamente riconsiderati, chiariti, rinfrescati, collegati,

Possiamo creare un contesto motivante per apprendere, dando grande attenzione alla cornice nella quale presentiamo una materia, un argomento. *Spesso i docenti dedicano grande cura all'argomento specifico della lezione, ma dimenticano di inserirlo in un quadro di interesse, utilizzo, senso, vantaggio.*

Che vantaggio avrò imparando questa cosa?

Come questa cosa si collega alle altre che ho già imparato e a quelle che imparerò poi?

Dove e quando mi servirà?

Ci sono situazioni già vissute in cui mi sarebbe stato utile saperla? Come sarebbero cambiate queste situazioni se l'avessi saputa allora?

Che cosa ha di diverso e cosa di simile a ciò che conosco già?

La risposta a queste domande può costituire anche una forma di verifica -scritta o orale- da proporre ogni tanto ai ragazzi, legata a qualche sezione del programma; al termine del "sondaggio" l'insegnante favorisce e sollecita [non "impone"] risposte più ricche.

Durante il nostro lavoro in una scuola, un'insegnante ci ha riferito le continue lamentele e l'opposizione della classe nei confronti dell'analisi logica che lei aveva spiegato con cura e pazienza. Dal nostro breve incontro con la classe, sono emersi due punti: l'insegnante aveva presentato con precisione tutti i complementi, ma non aveva mai raccontato cosa fosse, che senso avesse e a cosa potesse servire l'analisi logica in questione. Riconoscere i complementi era un mezzo, non il fine. Quanto all'affermazione degli allievi che l'analisi logica "esistesse solo in italiano", la risposta dell'insegnante era stata "Che stupidaggine, non perdiamo altro tempo!". Un rapido coinvolgimento dell'insegnante di inglese, una frase fatta pronunciare nella loro lingua madre ai ragazzi non italiani avrebbe dimostrato che soggetto, predicato e complementi, pur nella loro diversità, esistono in tutte le lingue.

La motivazione è sempre collegata alla rappresentazione di situazioni di vita che ci immaginiamo di raggiungere e delle quali siamo particolarmente soddisfatti; è proprio questa "soddisfazione" l'emozione che alimenta la motivazione. Se un apprendimento non è collegato con emozioni validanti (di risorsa), resterà sterile.

"Le verità scientifiche hanno bisogno di belle storie perché gli uomini possano affezionarsi. Il mito, in questo caso, non ha lo scopo di entrare in concorrenza col vero, bensì di stabilire il contatto con quello che preme agli uomini e li fa sognare." Denis Guedj *Il teorema del pappagallo*

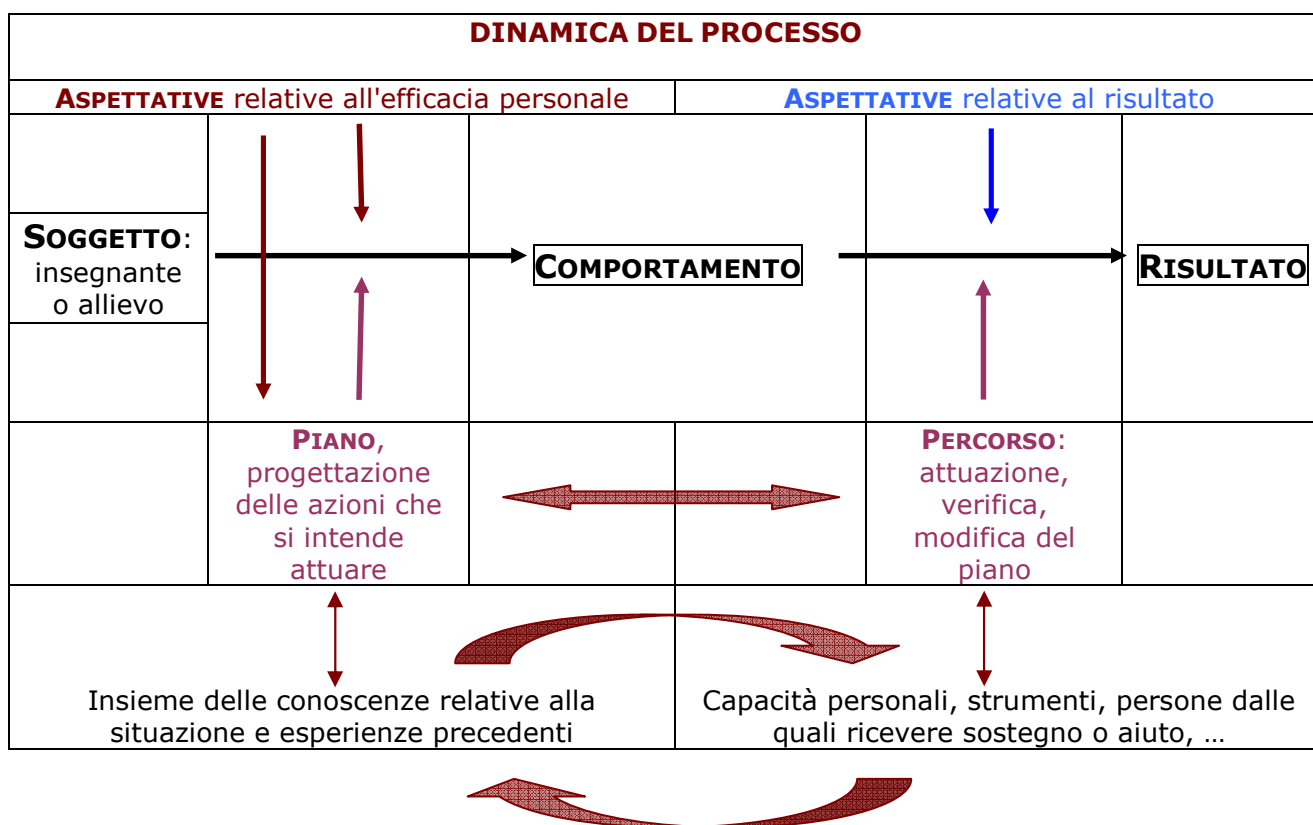
2. Aspettativa sull'ideoneità dell'azione a ottenere il risultato

A volte ci sono dubbi sul fatto che sia proprio ciò che stiamo facendo a dare il risultato voluto. Per esempio ci chiediamo se è l'incontro quadrimestrale con le famiglie che ci darà il risultato di una maggiore collaborazione. Stiamo parlando di convinzioni personali che dipendono dalle nostre esperienze precedenti, dalla nostra percezione del contesto e dalle abilità che decidiamo di mettere in gioco. Quando abbiamo dei dubbi sull'efficacia di ciò che stiamo facendo, ci conviene chiederci di quali altri strumenti, capacità, occasioni potremmo disporre e verificare se ve ne sono di più idonei.

Alcuni strumenti o comportamenti possono essere idonei per ottenere un risultato immediato ma ostacolare poi il raggiungimento di un risultato più importante. Copiare la traduzione dal bigino può essere per uno studente un'azione idonea a terminare i compiti presto e senza fatica, non sempre è idonea per raggiungere l'obiettivo di ottenere un buon voto e non lo è affatto per ottenere una migliore conoscenza della lingua in questione.

Troppo spesso diamo per scontati gli obiettivi e il modo nel quale ce li rappresentiamo e li descriviamo. Le domande importanti sono sostanzialmente tre:

1. Raggiungendo questo obiettivo, a quali altri obiettivi più importanti potrò mirare? Vale a dire "a cosa mi serve ottenere ciò?"
2. In quante e quali circostanze mi può essere utile aver ottenuto questo obiettivo?
3. Per raggiungere questo obiettivo, che cosa mi occorre?



Se siamo convinti che l'incontro quadrimestrale con le famiglie non porterà a migliorare la collaborazione, questa convinzione per prima cosa influenzerà noi stessi durante l'incontro, togliendoci la verve necessaria a condurlo in porto più efficacemente.

Come faranno a recepire una richiesta di maggiore collaborazione, o a sentirsene sollecitati i genitori, *se non ne siamo convinti noi per primi?*

In quale altro modo possiamo raggiungere il risultato di una maggiore collaborazione?

3. Efficacia attribuita a sé

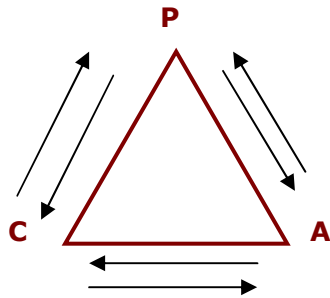
Si tratta anche qui di una questione di convinzioni, in questo caso soprattutto su di sé. Manca o è insufficiente la fiducia nelle proprie abilità di fare e di imparare in funzione del risultato atteso?

Il senso di autoefficacia che ci costruiamo è il risultato di interrelazioni tra **persona**, **comportamento** e **ambiente**.

Ciascuna persona gestisce un insieme di fattori cognitivi, affettivi e biologici; ha percezioni e rappresentazioni con cui elabora gli input della realtà e li codifica costruendosi una sua mappa del mondo.

Il comportamento è ciò che la persona concretamente fa, l'insieme delle sue relazioni nell'ambiente.

L'ambiente è il contesto nel quale e col quale avvengono le interazioni.



Interazione tra Persona, Comportamenti, e Ambiente.

Ogni modifica di uno dei tre influenza gli altri due.

Quando la persona sviluppa o evolve il suo comportamento? Quando ha il senso di autoefficacia, vale a dire che grazie alle sue esperienze precedenti si ritiene capace di influire sul e nel mondo. Il neonato per esempio a un certo punto comincia a capire che le risposte che otterrà dall'ambiente dipendono anche da lui: i suoi strilli diventano finalizzati a far comparire latte, mamma ecc. Se non è mai stimolato e gratificato, avvizzisce in lui, a livelli più o meno profondi, l'idea di poter incidere sul mondo. Il senso di autoefficacia supporta la persona nel produrre un comportamento (studiare in maniera attenta e regolare, creare una lezione non routinaria con i ragazzi). Hanno un ruolo determinante le proprie convinzioni: adotto questo comportamento perché sono convinto che le cose stanno in un certo modo e funzionano in un certo modo quindi questo comportamento è adatto al mio scopo.

Un comportamento ha senso se porta a un risultato che ha senso *per me* che lo metto in atto; non per il mio insegnante o per il dirigente. Abbiamo quindi convinzioni sull'attesa del risultato: tramite il comportamento scelto riteniamo di poterlo conseguire.

La *prefigurazione*, che è costituita dallo scenario che noi ci rappresentiamo di noi stessi a obiettivo raggiunto, è un potente carburante motivazionale. Se il mio scenario comprende tutta una serie di specifiche (per esempio i genitori che mi sorridono e mi ringraziano, io che mi sento contento e trovo parole opportune con facilità) dalle quali mi risulta inequivocabilmente che lo sto facendo in maniera efficace e soddisfacente, le emozioni connesse a questo scenario e la rappresentazione in sé saranno per me un valido attrattore che mi motiva a compiere questo sforzo per ottenere questo obiettivo. Sarà come prepararsi per andare a una festa a cui teniamo molto e che è già nella nostra mente: niente ci tratterrebbe.

La prefigurazione è determinante nell'apprendimento e nel capitolo relativo vedremo come.

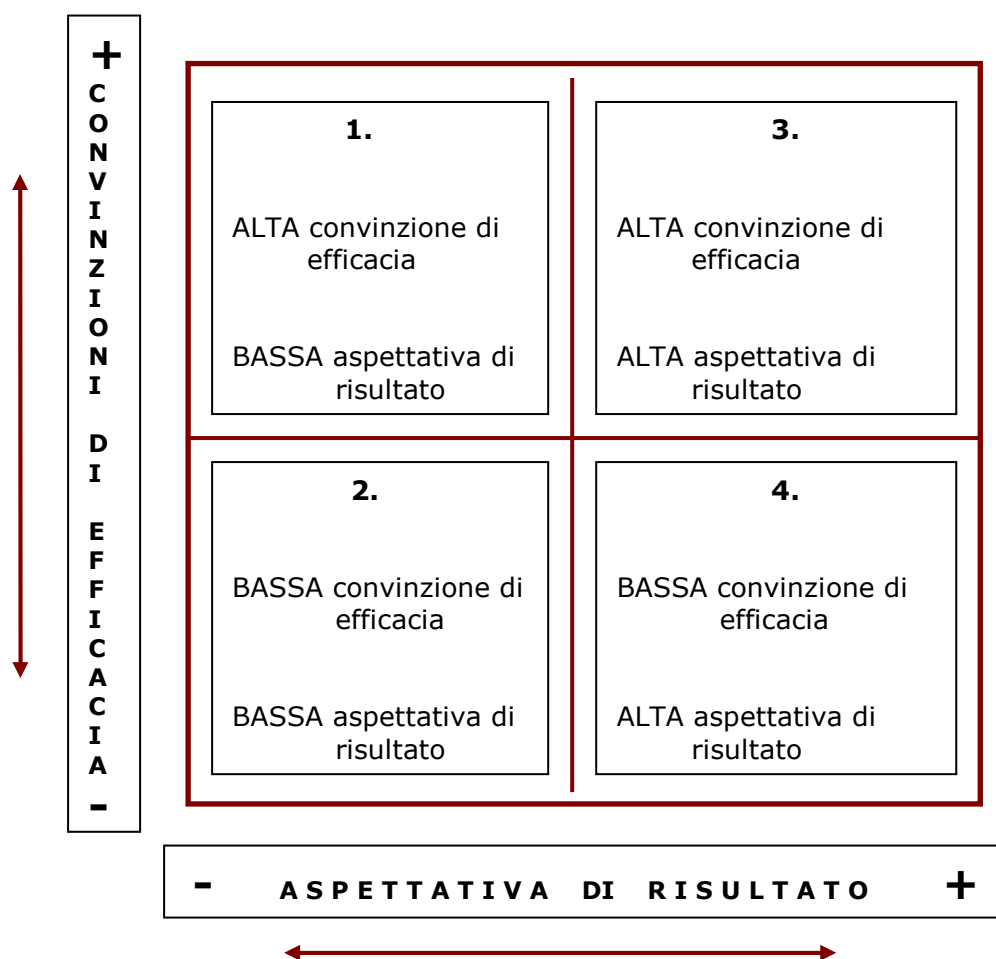
Per esempio all'Università qual è l'aspettativa di risultato degli studenti? La laurea triennale risponde a un'aspettativa modesta... Una recente raccolta di dati statistici ne rileva alcuni aspetti di insuccesso: insufficiente per aprire porte professionali, costosa non solo in termini economici, debole per incentivare la motivazione a completare gli studi e a rimanere nei tempi. Nell'aspettativa giocano anche fattori sociali: io ho aspettative di risultato scolastico, ma poiché nella mia cerchia sociale non è una cosa apprezzata e valutata, le attese di ricaduta del risultato (riconoscimenti, apprezzamenti, regali, incentivi e quant'altro ci voglio mettere) vanno deluse. Quindi se l'approvazione e il riconoscimento sociali sono per me importanti, metterò in atto *altri* comportamenti, ma non quelli adatti a ottenere buoni risultati di tipo scolastico. Questo processo può essere relativo a uno studente, come pure a un insegnante.

► 6. Un modello per esplorare le aspettative

Vi proponiamo un modello utile sia per esplorare le aspettative di una persona, insegnante o studente o genitore, sia per fare il punto della situazione all'interno di un'Organizzazione. Si tratta di una visione che utilizza i parametri delle *convinzioni di efficacia* e delle *aspettative di risultato*; non è una visione statica, in quanto dipende dalle identità, dai ruoli e dal momento: c'è sempre la possibilità di passare da un quadrante all'altro.

1. **Alta convinzione di efficacia e bassa aspettativa di risultato:** l'approccio è del tipo "io so fare ma l'ambiente non è adatto o non funziona". La tendenza è a protestare, a provare risentimento.
2. **Bassa convinzione di efficacia e bassa aspettativa di risultato:** l'approccio è del tipo "è troppo difficile per me" e in più il contesto è sfortunato o inadatto. Per esempio un insegnante chiamato a svolgere un programma sul quale si sente poco preparato in una classe considerata "difficile". La tendenza è pericolosamente verso la depressione. In un'azienda potrebbe corrispondere a un impiegato di basso livello in un ufficio non tanto ben funzionante.
3. **Alta convinzione di efficacia e alta aspettativa di risultato:** l'approccio è del tipo: "Questo lo so fare bene e qui potrò esprimermi al meglio", questa è l'area dell'impegno produttivo, delle aspirazioni a ottenere e a migliorare, della soddisfazione personale.
4. **Bassa convinzione di efficacia e alta aspettativa di risultato:** l'approccio è del tipo "non sono all'altezza dell'ambiente" e comporta autosvalutazione, abbattimento e senso di impossibilità a incidere nella realtà.

Più ci avviciniamo al terzo quadrante, più è potente la motivazione. Motivarci e motivare potrebbe quindi anche essere pensato come "quali interventi posso mettere in atto per passare da uno degli altri quadranti a quello numero tre?".



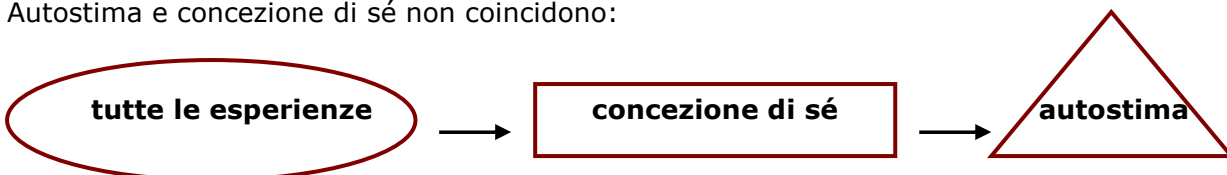
► 7. Concezione di sé e autostima

La concezione di sé dipende dal modo in cui pensiamo noi stessi e non tanto dal fatto che le nostre esperienze siano state "buone" o "cattive". La esprimiamo con frasi tipo "sono leale", "sono intelligente", "sono creativo", "sono timido" accompagnate da un'emozione che può andare dalla soddisfazione alla delusione. Quando le nostre qualità sono conformi ai nostri valori, stiamo bene, altrimenti la nostra autostima si abbassa. Per esempio la creatività o la timidezza potrebbero non rientrare nei valori a cui teniamo, in questo caso il nostro essere creativi o timidi sarebbe da noi vissuto con spiacevolezza e terrebbe bassa l'autostima. Ma se per noi l'essere timidi facesse parte di un valore che noi riteniamo importante, come la discrezione e la modestia, la stessa timidezza accrescerebbe la nostra autostima. E così forse ci definiremmo con soddisfazione: "schivi".

Come facciamo a pensarci intelligenti, o simpatici o creativi o timidi? Ci affidiamo a una sorta di data base, i dati immagazzinati nella nostra memoria: recuperiamo e selezioniamo le nostre esperienze di intelligenza, simpatia ecc., a sostegno della nostra conclusione. Quindi non esiste una concezione di sé perfetta, né una immutabile.

La nostra concezione di sé funziona come una mappa stradale. Se penso di essere una persona buona, penserò di usare questa qualità per raggiungere i miei obiettivi.... Ho una mia idea di bontà: usare un tono di voce x, salutare e toccare le persone in modo y, rispondere loro z ecc. Se faccio così, se uso queste modalità e questi comportamenti allora sono una persona buona. Io sono una persona buona, quindi durante il Consiglio di Classe uso il tono di voce x, saluto nel modo y, rispondo z anche alla collega che mi piace poco.

Autostima e concezione di sé non coincidono:



Noi selezioniamo tutte le nostre esperienze che consideriamo di bontà, le mettiamo assieme e ci creiamo così la nostra concezione di essere buoni. In base a quanto corrisponde ai nostri valori pensiamo che questa concezione di noi stessi ci piace o no: questo risultato è ciò che chiamiamo *autostima*. Se essere furbo (e lo sono perché posso selezionare e mettere assieme una buona quantità di esperienze di furbizia) è per me un valore, ottenere voti alti studiando con assiduità risulta un comportamento da studioso, non da furbo; in questo caso non incremento la mia autostima, cosa che accade invece se copio il compito dal secchione della classe e la prof non se ne accorge.

Per costruire autostima dobbiamo prima costruirci un'adeguata concezione di noi stessi: per "essere simpatico" o "essere efficiente" devo ricordare e agire comportamenti ed esperienze precedenti (o farne di nuove) che attestano la mia simpatia ed efficienza. La concezione di sé ci guida e ci motiva verso dove noi vogliamo andare; non permette che andiamo alla deriva o dove vogliono la società, il lavoro, i genitori, ... Pensiamo a situazioni in cui ci sentiamo a nostro agio con le persone: non pensiamo a come dobbiamo (o dovremmo) essere, siamo!

La concezione di sé deve essere *auto correttiva* cioè in grado di utilizzare le informazioni di ritorno, i feedback che le persone e la realtà ci offrono. Deve anche essere *inconsapevole*, vale a dire che nel punto massimo di una performance importante tutto sembra fluire naturalmente e ci avvaliamo di capacità ormai tanto consolidate da divenire inconse. Deve mettermi *in connessione* con gli altri: se penso di me "sono una persona buona" non giudico, non delimito e non escludo altri; se mi penso come "sono migliore di ..." mi sto di fatto opponendo ai buoni che lo sono un po' meno di me. Deve includere *attitudini, capacità, qualità, credenze ampie come quelle religiose*. "Bontà" è ampio e include tutto, posso essere buono con persone, animali, macchine, pensieri ecc; attraversa i contesti ed è intesa come attitudine generale.

Le qualità sono ciò che costruisce la concezione di sé.

Tutte le qualità che abbiamo sono già riunite in noi; per rispondere "sì, sono efficiente" operiamo una generalizzazione sommaria che dà una risposta rapida, quasi astratta. Di concreto, a supporto, ci sta il data base delle esperienze che ho archiviato come "efficienza" e che mi consente di considerarmi tale (potrei essere stato "efficiente" in molte occasioni, ma non considerarle e archivarle in altro modo, magari come "perfezionista". Si tratta di una

questione di mappa del mondo, questione che riprenderemo in varie occasioni). Quindi *ogni nostra qualità ha un gruppo di esperienze che la rappresenta*. Certo, nella mia vita ho vissuto anche esperienze in cui non sono stato efficiente, ma il mio modo di archivarle mi consente di valorizzare quelle in cui lo sono stato e di trascurare (non eliminare, perché non sarebbe possibile) quelle in cui non lo sono stato.

Tre passi per migliorare l'autostima attraverso una migliore conoscenza di sé:

Primo passo: accedere, ricordando e rivivendo mentalmente, (o aiutare ad accedere, se stiamo pensando a un nostro allievo) a esperienze di capacità se voglio sentirmi o farlo sentire "capace". Devono essere esperienze abituali realmente vissute. Quante volte ti è successo di essere stato molto attento? Di aver memorizzato facilmente? Di aver trovato la soluzione a un problema? Di aver collaborato efficacemente e piacevolmente con altri? NON IMPORTA se il contesto cui si fa riferimento è diverso da quello scolastico!

Secondo passo: nella concezione di sé entreranno così delle "nuove" qualità (...non mi ero mai pensato anche così, prima di ora...) e ciò faciliterà nuove esperienze con questa qualità.

Terzo passo: se esploreremo ciò come piacevole, la nostra autostima crescerà. In che modo queste qualità mi aiutano nella realizzazione dei miei valori? Ho una maggiore e ben motivata consapevolezza delle mie qualità, le apprezzo e ne sono fiero: l'autostima è aumentata!

► 8. Modalità di scelta e motivazione

Tutti noi abbiamo delle modalità routinarie, dei filtri che in parte possiamo aver appreso e in parte ci siamo formati tramite le nostre esperienze. Sono quelli che la PNL chiama "meta programmi" perché in effetti sono dei modi in cui noi programmiamo i nostri criteri di scelta e a cosa dare la nostra attenzione.

Si riferiscono alla struttura di ciò che viene proposto e non al contenuto: possiamo dire "Studia, così sarai promosso!" oppure "Studia, se no sarai bocciato!". Sostanzialmente stiamo affermando la stessa cosa, ma per ciascuno di noi una delle due forme è più significativa. La differenza tra le due riguarda la rappresentazione, lo scenario che ciascuna induce. Per esempio nel primo caso mi immagino davanti ai quadri esposti, di fianco al mio nome c'è scritto "promosso" e vedo i compagni festanti e i genitori contenti, sento le loro voci e le parole di congratulazione che mi rivolgono. Nel secondo caso mi immagino nella stessa aula, magari con gli stessi insegnanti, ma i compagni sono tutti diversi e più giovani, sento la voce della prof che propone argomenti che ho già sentito l'anno prima, anche se in realtà non li conosco, vedo i miei vecchi compagni in corridoio senza di me e noto l'espressione rassegnata dei miei genitori. Ho bisogno di sentirmi "attratto" dalla prima ipotesi oppure di "respingere" la seconda per far scattare la motivazione a studiare.

L'aspetto interessante è che ciascuno di noi è talmente abituato alla sua preferenza circa il primo o il secondo modo, che per motivare gli altri offre la stessa soluzione: tentiamo di motivare gli altri con ciò che motiva noi invece di far leva, di "adattare" la motivazione ai criteri della persona che abbiamo di fronte, o di usarli entrambi se abbiamo di fronte un gruppo di studenti o di colleghi, così è certo che una o l'altra saranno apprezzate da tutti.

Infatti non esiste un modo "giusto" né uno "migliore" di un altro! *Esiste solo un modo funzionale ed efficace* in relazione alle diverse circostanze. Se uno ci sembra il migliore, il più positivo, in realtà è *solo* il nostro.

► 8.1 Riferimento a sé o riferimento agli altri

La motivazione può essere sostenuta dal desiderio di gratificazioni provenienti dall'esterno (un premio, il voto, un riconoscimento) o da percezioni che si generano dentro di noi (la mia soddisfazione, la mia gioia, il mio apprezzamento) anche senza riconoscimenti esterni. Una sola delle due non è sufficiente. La ricerca di gratificazioni solo dall'esterno comporta dipendenza e il bisogno di premi sempre maggiori. La ricerca di gratificazioni provenienti solo dal nostro intimo rischia di farci perdere la capacità di valutare adeguatamente la realtà nella quale siamo immersi. *La cosa migliore è un mix tra le due, in cui l'una concorre ad aumentare l'altra*. Se agli insegnanti, o agli studenti, dessimo solo un riconoscimento economico per un buon anno scolastico, che tipo di immagine interna andrebbe a rafforzare?...

Questo aspetto riguarda il riferimento esterno o interno: per motivarmi devo fare riferimento agli altri, come se dipendessi da loro, oppure a me stesso, considerandomi autonomo e interdipendente. Sono gli altri che mi devono risolvere i problemi, sono gli altri che me li creano, ho sempre bisogno di elementi esterni (dati da altri) per motivarmi, come il voto, il regalo, l'incentivo, il riconoscimento e l'apprezzamento, l'avanzamento di carriera ecc; oppure mi motiva soprattutto con elementi interni (dati da me) come la mia valutazione su di me, la mia preferenza, il mio senso del dovere, il piacere di imparare qualcosa o di sperimentare una nuova modalità di lezione o portare avanti un nuovo progetto; ho in me questo senso di piacere e di direzione.

Spesso sono utili entrambe; chi trova motivazione dentro di sé in genere la può mantenere più a lungo e meno facilmente si scoraggia; chi ha bisogno di motivazione esterna deve più facilmente essere supportato e rinforzato. Se la motivazione è esterna inoltre spesso occorre rialzare la posta: un "bravo!" o un piccolo regalo, se ripetuti frequentemente, perderanno il loro valore. Inoltre si tratta anche di un problema di frequenza: quante volte, quanto spesso occorre il supporto motivazionale? Se occorre ogni cinque minuti di lezione per l'allievo, allora forse dobbiamo pensare a modalità diverse di insegnamento; se occorre ogni settimana per il figlio, allora forse dobbiamo ripensare il nostro intervento come genitori; se attendiamo sempre nuovi stimoli solo dall'esterno come insegnanti, allora forse dobbiamo ripensare gli strumenti didattici ma anche noi come professionisti...

► 8.2 Aprirsi al nuovo o affidarsi al vecchio

Da un po' di tempo si è cominciato a parlare di LIM, lavagna interattiva multimediale, una lavagna informatizzata e sofisticata che consente modalità di lezione impossibili da sperimentare altrimenti. Per esempio si può fotografare un angolo del pavimento della scuola, scaricarne i dati sulla lavagna e costruire assieme ai ragazzi il Teorema di Pitagora o le modalità per trovare l'area del triangolo; si possono mettere in parallelo eventi storici appartenenti a popoli diversi e creare collegamenti tra questi. Se sulla lavagna ne sposto alcuni, come si sarebbero sviluppati gli eventi? Alcuni docenti che la stanno sperimentando ne sono entusiasti.

Ora, tralasciamo questioni riguardanti il costo, la disponibilità e la preparazione dei docenti (altrimenti sarà solo un modo più complicato per svolgere la normale lezione frontale, come per molti lo è il computer: una macchina per scrivere tanto carina che consente di cancellare con facilità e modificare il testo prima di stamparlo, magari in più copie e senza la scomoda carta carbone, ma null'altro che una macchina per scrivere!). Pensiamo invece alla *mentalità* che questo strumento richiede: se io insegnante non sono disposto a trovare e provare modi nuovi di fare lezione, in maniera veramente multimediale e interattiva, la LIM sarà solo un limbo, un orpello, una soluzione esterna preconfezionata: i ragazzi non stanno attenti? Non sono motivati a studiare? Proietto alcune schermate mozzafiato!

Sembra una bacchetta magica sotto forma di lavagna innovativa e invece rischia di essere la riproduzione degli aspetti peggiori di TV, videogiochi e affini in un colpo solo.

L'innovazione, per essere motivante e innovativa, deve risiedere nelle persone che usano gli strumenti. *Se sta negli strumenti soltanto, non basta.* È piuttosto famosa quella vignetta in cui il cavernicolo, dopo aver inventato la ruota, con grande fatica la fa ribaltare di piatto lungo il sentiero, costretto ogni volta a sollevarla per farla ricadere sulla faccia opposta.

Nessuna motivazione è possibile solo grazie a uno strumento, poiché è determinante la relazione che si crea tra le persone (lo vedremo anche nel capitolo successivo).

Analogamente ottime leggi saranno vanificate da pessimi insegnanti e ottimi insegnanti smusseranno ogni spigolo incongruente anche delle peggiori leggi. Che siamo di volta in volta in accordo o in disaccordo con le leggi e le circolari ministeriali qui è, in un certo senso, poco rilevante. Ma tocca a noi questo compito? Sì, se mentre facciamo giungere il nostro plauso o la nostra protesta a chi di dovere, vogliamo anche essere dei professionisti efficaci, prima di tutto per la nostra soddisfazione e la nostra vita.

► 8.3 Il processo o il risultato

Il processo è più motivante del risultato: nelle lezioni si parla del teorema di Pitagora o del protezionismo o delle leggi di Newton o della dialettica hegeliana, ma raramente si racconta

come i fisici, i matematici, i filosofi, gli economisti siano arrivati a queste conclusioni e a questi enunciati. Non si tratta di raccontare la storia della mela sia caduta sulla testa di Newton, ma di rendere i ragazzi partecipi del processo intellettuale che ha condotto a ciascuna scoperta.

Sappiamo quanto il pubblico sia attratto dal back stage di un film, eppure a scuola dimentichiamo quanto sia coinvolgente il processo che conduce alle scoperte scientifiche e non. Anche per i ragazzi sarà molto coinvolgente sentirne parte, porre e sentirsi porre delle domande, formulare e criticare ipotesi, capire il senso e il valore di ciò che vanno scoprendo. E ciò svilupperà le loro capacità intellettuali e non si limiterà a riempire le loro teste. Sentiranno che li fa crescere e questo è davvero motivante.

Anche Odifreddi in "Incontri con menti straordinarie" indaga quali siano o siano state le "guide" per scienziati, ricercatori e premi Nobel in vari campi. Il risultato corrisponde, pur nelle differenze individuali, a questa definizione. *L' enjoyment scatta non di fronte alla spiegazione di un fenomeno ma per aver colto ciò che doveva ancora essere compreso e indagato; cogliere il processo più che il risultato.*

Il suggerimento quindi è quello di coinvolgere gli studenti con le procedure di elaborazione della conoscenza, più che presentare dei risultati. Ma attenzione! Presentare il processo creativo non significa limitarsi a raccontarlo altrimenti lo si assimila di nuovo ad un "prodotto" da "somministrare" ad un classe di allievi passivi, tornando quindi alla precedente modalità, solo con una porzione o livello diverso dell'argomento scelto.

► 8.4 Dentro e fuori

Numerosi studenti (e i loro genitori) già dalle elementari vivono la scuola come un obbligo imposto, che accettano più o meno volentieri, ma che distinguono nettamente dal *resto*. *Dentro c'è la scuola, fuori c'è la vita*. Invece dovrebbe essere evidente che la vita di ciascuno comprende anche tutti questi aspetti di studio e di divertimento e di sonno e di... Sarebbe opportuno forse ridefinire meglio ciò che intendiamo con "tempo libero": ma libero da che? Dall'essere comunque noi stessi? Dalla nostra vita? Ci può essere un tempo nel quale siamo noi stessi e uno nel quale non lo siamo? Pensiamo davvero che chi è uno scarso studente per molte ore al giorno, possa essere un genio nelle restanti ore dello stesso giorno? Forse se si cominciano a vivere più consapevolmente le ore "restanti", trasformandole in un tempo non scolastico ben speso, in attività veramente impegnative e soddisfacenti, costruttive e significative come lo sport, il volontariato, l'attività artistica, l'impegno sociale, magari anche le ore di scuola diventeranno un po' meno insipide e fastidiose e allora, man mano, si acquisirà un po' di quella "genialità" che *sembra* connotare il tempo *libero* di molti allievi, fatto di cui spesso i genitori sono accesi sostenitori, ma non altrettanto acuti osservatori. Allora forse il tempo diventerà finalmente libero dalle trappole di se stessi, meglio speso e di fatto più soddisfacente per gli allievi stessi per primi. E più motivante.

Sovente nelle aziende questa relazione "dentro: obbligo spiacevole" e "fuori: libertà piacevole" mina il rapporto dei lavoratori di ogni livello con il loro lavoro e con loro stessi per primi. L'azienda in qualche modo sopravvive a questa situazione, ma il lavoratore rimane necessariamente impantanato in una palude di insoddisfazione, che lo rende man mano sempre meno libero e meno in grado di godere di se stesso, dei suoi risultati, delle sue conquiste, delle sue relazioni. E, soprattutto, gli impedisce ogni miglioramento nella sua vita personale e professionale.

Dall'affermazione di Sant'Agostino "*nutre la mente solo ciò che la rallegra*" possiamo anche pensare *all' enjoyment intellettuale*, inteso non solo come semplice divertimento o benessere, ma soprattutto come *un piacere che attira, entusiasma, affascina, colpisce, stupisce ed è sfidante*. Affidiamo la conclusione ancora a Sant'Agostino, con la differenza tra dono e frutto. Dono è ciò che viene offerto senza essere accompagnato da una particolare intenzione, un semplice regalo. Frutto è ciò che viene offerto con la consapevolezza e l'intenzione di arrecare un bene a chi lo riceve. *Se chi apprende riceve solo doni, non vi vede alcun frutto perché non coglie il motivo e il senso di questa azione, quindi non se ne nutre e non se ne può rallegrare.*

► 9. Motivazione e modellamento.

Gli studenti di ogni età non imparano solo dalle lezioni programmate a scuola; premesso che non imparano certo solo a scuola, purtroppo a volte dalle lezioni apprendono veramente poco. Ma tutti imparano *sempre* dai loro insegnanti e dall'ambiente scolastico in generale. Infatti noi, come esseri umani, siamo dei modellatori, vale a dire apprendiamo "per imitazione". Così abbiamo fatto per imparare a camminare, parlare, mangiare, grazie ai neuroni specchio, preposti a "risuonare" con le esperienze altrui per farcene sperimentare almeno una parte. Anche su questo aspetto torneremo nei prossimi capitoli; quello che vogliamo sottolineare qui è che la motivazione viene "appresa" anche per modellamento. Difficilmente i ragazzi saranno motivati da insegnanti o genitori che non lo sono a loro volta. Chi entra in classe sbuffando, chi è più ben disposto a uscire dalla scuola al termine delle lezioni che non a entrarci all'inizio, trasmette ai ragazzi questo genere di motivazione. Chi sottolinea con loro la noia delle interrogazioni, mentre chiede la loro attenzione, chi lamenta la compilazione dei registri o la correzione delle verifiche si sta lamentando dei suoi "compiti a casa"... La questione qui non riguarda quanto un docente possa avere ragione rispetto a queste discutibili operazioni scolastiche, ma quali vissuti e comportamenti trasmette ai ragazzi, quali emozioni suscita in loro e cosa loro apprendono *dai fatti*, e non a parole.

Se un docente è motivato a leggere libri, quotidiani e altro, se apprezza e parla delle sue letture, se sperimenta cose nuove... se è appassionato per ciò che fa e mantiene questo interesse anche di fronte a un momento di risultati scoraggianti... se non lo fa mai...

Oppure se si sente intrappolato nella scuola, se lavora per dovere o per ripiego, o se è appassionato per ciò che fa trasmette questo ai suoi studenti. E così facendo si rende più o meno affidabile.

Anche l'affidabilità fa parte della motivazione. I libri letti, della biblioteca e non, presentati dai ragazzi stessi ai compagni, risultano molto più attraenti degli stessi libri presentati dall'insegnante. Probabilmente la presentazione del docente è migliore in sé, ma coinvolge meno perché il legame tra coetanei e compagni è più significativo e più accettato, in quanto intercorre maggiore fiducia. Se poi l'allievo di turno viene invitato anche a dire "a chi lo consiglierebbe particolarmente tra i compagni di classe", il coinvolgimento aumenta, a partire da lui stesso.

Il modellamento della motivazione dell'insegnante funziona ancor meglio se l'insegnante sa entrare nel mondo dell'allievo. A proposito di libri, una ragazza di terza media non ne voleva sapere di leggerli; era disposta a fare qualche eccezione se erano "molto bassi", ma senza alcun piacere per la lettura. Amava particolarmente le telenovelas. La sua insegnante le ha proposto di leggere la storia di una delle più "antiche"... telenovelas, di cui esisteva anche un film. Le ha proposto Guerra e Pace. Dopo quattro giorni l'allieva aveva terminato di leggerlo, "è bellissimo...non ho mai pianto tanto" è stato il suo entusiastico commento. Improvvisamente aveva scoperto che si possono leggere anche i libri "alti" e che la lettura può essere un grande piacere.

► 10. Tecniche di apprendimento/insegnamento e motivazione

A questo punto vogliamo sottolineare l'ultimo, ma non meno importante, degli aspetti legati alla motivazione. Le tecniche utilizzate hanno importanti effetti sia sull'efficacia dell'apprendimento che sulla motivazione: un modo di insegnare e di imparare ben costruito, vivace, adatto ed efficace è più motivante di un modo scontato, monotono e incolore o inconcludente.

Le tecniche usate si ripercuotono sia sull'efficacia che sulla motivazione. E anche questo sarà ripreso più articolatamente in altri punti di questo libro, ma fin da ora diamo qualche indicazione.

- *Offrire esempi*: che siano accettabili per gli allievi; qui ci rifacciamo non solo al modellamento, ma per esempio all'uso di racconti di fatti reali o metaforici
- *Dare conferme*: ogni volta che è possibile evidenziare le capacità manifestate e i risultati positivi ottenuti; ciò aiuta a sviluppare anche le altre capacità; la motivazione va coltivata, presidiata e rinforzata.

- *Suscitare sicurezza*: ricordare agli alunni le loro qualità, abilità, emozioni, convinzioni facilitanti; esprimere sia con le parole che con i comportamenti la nostra convinzione che "possono farcela".
- *Affrontare il problema e non la persona*: "ignorare la grammatica" si colloca a un livello ben diverso da "essere ignorante" o peggio. La questione non è avere ragione con una diagnosi esatta bensì raggiungere un obiettivo di apprendimento.
- *Evidenziare e ricondurre l'attività a obiettivi condivisibili*: ricostruiamoli assieme, in modo che i ragazzi se ne sentano partecipi, cerchiamo di capire assieme a cosa può servire una certa attività, conoscenza e competenza; non buttiamo loro addosso i nostri obiettivi come macigni in quanto obbligatori; "scuola dell'obbligo" ha un altro significato.

La sfida fondamentale di ogni processo di insegnamento consiste nel far sì che l'allievo

1. voglia imparare le abilità oggetto dell'insegnamento, dall'abilità di scrivere a quella di costruire ponti
2. impari come aggiornare, ampliare, migliorare man mano le abilità apprese divenendo sempre più efficace nei nuovi contesti
3. abbia la possibilità di sperimentare praticamente e con gradualità queste abilità, fin che siano divenute fluide e "automatiche".

► 11. Gestione del cambiamento e motivazione

In una fase economica e sociale in continua evoluzione, la disponibilità e la capacità di gestire i cambiamenti che impegnano in ogni ambito professionale diventa un ingrediente importante della motivazione.

Ciò che è nuovo e parzialmente ignoto genera spesso atteggiamenti di difesa delle posizioni precedenti; vediamo soprattutto i difetti di una nuova idea, proposta, configurazione e la affrontiamo con riluttanza e con gli stessi strumenti usati in precedenza, forse ancora buoni, forse non più.

Occorrono qui tre sottolineature:

1. Ritrarsi di fronte ai cambiamenti è qualcosa che facciamo in alcuni casi un po' in tutte le aree della nostra vita; abbiamo bisogno di vedere, sentire e soppesare la nuova situazione prima di poterla accettare. Questo a volte ci porta a considerare per primi i difetti e gli svantaggi, sottovalutando magari le opportunità che offre o dimenticando il fatto che, tout court, la situazione è mutata, ne dobbiamo prendere atto e da qui dobbiamo partire.
2. La nostra possibilità di crescere, come genere umano e come individui e professionisti, è sempre stata ed è legata alla flessibilità con cui noi ci rapportiamo alla realtà che ci circonda; più siamo flessibili, più siamo in grado di cogliere differenze e opportunità, più le vediamo con occhi nuovi e più riusciamo a gestirle con efficacia e soddisfazione. Infatti non è utile arroccarsi sul vecchio, come non è utile sposare il nuovo solo perché è tale.
3. Ciascuno di noi si trova necessariamente per lavoro a doversi confrontare con determinate configurazioni e assetti organizzativi e istituzionali; in questo libro non intendiamo suggerire o entrare nel merito né sostenere un assetto piuttosto che un altro: intendiamo offrire **strumenti utili agli insegnanti per sviluppare una professionalità che costituisca una risorsa personale in ogni tipo di situazione e sia efficace per sé e per gli studenti. Anche questo fa parte della motivazione.**

Scheda 1

La Programmazione Neurolinguistica

La Programmazione Neurolinguistica si definisce come lo studio dell'esperienza soggettiva, nel senso che osserva, ricerca e sistematizza in modelli tutto ciò che riguarda il nostro modo di interagire con la realtà, le persone, noi stessi. La PNL si chiede in definitiva cosa avvenga dentro di noi quando facciamo esperienza. È un modello operativo, che consente quindi di intervenire praticamente, in vista del raggiungimento di obiettivi legati all'apprendimento e al cambiamento personale, professionale e relazionale.

È nata a metà degli anni Settanta negli Stati Uniti, dove un gruppo di ricerca composto da Richard Bandler, John Grinder, Leslie Cameron, Judith De Lozier, Robert Dilts, David Gordon e altri ha sviluppato una serie di strumenti adatti a riconoscere la struttura dell'esperienza soggettiva.

Questi strumenti hanno originato varie tecniche di modificazione del comportamento molto utili, tra l'altro, a chiunque sia impegnato in attività nelle quali assumono grande importanza le capacità di comunicazione: la scuola, la vendita, la conduzione aziendale, le professioni d'aiuto... La neurolinguistica ha le sue radici in ricerche che risalgono all'inizio del 1900 quali l'esame scientifico della natura della coscienza con William James e più tardi con Teilhard de Chardin.

Korzybski negli anni Trenta ha cominciato a osservare la potente connessione tra i processi del linguaggio e il comportamento, scoprendo che il pensiero umano si fonda su schemi ripetuti, così come gli schemi abituali di comportamento: cercare di cambiare questi schemi in modo diretto risulta quasi impossibile poiché il linguaggio è una parte importante della sottostruttura che mantiene in funzione gli schemi del comportamento. In quanto guida potente del comportamento, un cambiamento dell'uso del linguaggio può influenzare prestazioni ed esperienze di vita.

Durante gli anni Quaranta e Cinquanta Chomsky ha sviluppato lo studio della grammatica trasformazionale e del linguaggio; Pribram ha acquisito enormi conoscenze riguardo alle funzioni del cervello; Maslow ha sviluppato lo studio della natura gerarchica della coscienza umana e confermato l'importanza dei valori come principi organizzatori nei funzionamenti umani. Bateson e altri si sono dedicati alla cibernetica, una nuova scienza sui sistemi organizzati che ha permesso all'uomo di mandare missili sulla luna e allo stesso tempo di avere strumenti per interagire con i meccanismi della consapevolezza.

Negli anni Sessanta e Settanta la neurolinguistica ha scoperto la possibilità di identificare la struttura del pensiero profondo attraverso lo studio del comportamento. Questo rende possibile considerare le prestazioni migliori e gli individui che "incarnano l'eccellenza" ed evidenziare quali processi interni sono alla base di queste abilità.

A tali ricerche si è aggiunta l'analisi dei procedimenti utilizzati da diversi professionisti della psicologia e della comunicazione, come Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls.

A partire da queste analisi, sono stati elaborati modelli che riproducono ciò che i professionisti fanno per ottenere eccellenti risultati, indipendentemente dalle loro teorie di riferimento.

Inoltre Candice Pert ha compiuto ricerche sorprendenti sugli effetti delle emozioni e del pensiero sul sistema immunitario, dimostrando che tutte le parti del funzionamento umano sono molto più collegate di quanto noi ci immaginassimo. Sono state effettuate ricerche anche sull'intelligenza emotiva e sociale, validate dalla scoperta di particolari neuroni che rendono possibili scambi emotivi tra le persone. Attualmente un gruppo di scienziati che si occupano di *materia condensata* sta ricercando le "connessioni inattese" tra elementi psichici e fisici che

permettono il sistema di condensazione e dissolvimento della materia, con implicazioni che giungono fino al quesito sull'origine della vita.

L'aver attinto da vari campi come la psicologia, la linguistica, la cibernetica, la neurofisiologia, ha portato la PNL a costruire modelli sempre più raffinati, che rispondono ai criteri dell'efficacia e della riproducibilità, in un'ottica di pragmatismo.

La PNL ha sviluppato innumerevoli modelli e interventi usati nelle aziende, nelle scuole, nei centri di formazione e apprezzati dai terapeuti per gli aspetti tecnologici e pragmatici di elevata efficacia.

La PNL è un approccio ai problemi che si avvale di alcuni presupposti (per esempio il fatto che ogni comportamento è comunicazione e lo sono quindi anche il silenzio o la mancata presenza) e sviluppa la capacità di osservazione e la flessibilità; utilizza la linguistica e la fisiologia ai fini del cambiamento personale ed è fruibile da chiunque sia impegnato in ambiti nei quali la relazione con altre persone ha senso e importanza.

La PNL fornisce una serie di strumenti e tecniche che, a partire dalla scomposizione in sequenze precise, modificabili e ripetibili delle strategie umane di comportamento e di pensiero, sono in grado di intervenire per migliorare la gestione degli stati interni degli esseri umani, le loro capacità relazionali, le loro abilità e la loro possibilità di raggiungere degli obiettivi.

Può essere pensata come una grande metafora che ci permette di organizzare il nostro pensiero per scoprire e ottimizzare le strategie che utilizziamo per prendere delle decisioni, motivarci, lavorare, conoscere, giocare, amare, vivere...

La parola "programmazione" significa che le sequenze di comportamenti possono essere programmate e disposte in modo da ottenere dei risultati specifici; "neuro" indica che il comportamento è il risultato di un processo neurologico; il termine "linguistica" precisa che la composizione e la disposizione dei processi neurali è codificata attraverso linguaggi.

Giunta in Italia a metà degli anni '80, la PNL continua a evolversi all'interno di due aree culturali principali.

La prima si rifà agli esordi americani e privilegia l'idea che il cambiamento sia realizzabile rapidamente, frutto in sostanza della tecnica "giusta" e "irresistibile". Basta imparare a fare "x" per ottenere sempre "y". L'enfasi su questo tipo di processo è correlata all'idea che la PNL, tramite i suoi fondatori, o una tecnica o una persona particolarmente abile, come una sorta di bacchetta magica sia in grado di intervenire dall'esterno in maniera risolutoria e certificata.

La seconda si è legata allo sviluppo della Teoria dei Sistemi e si è evoluta verso funzionalità soft ed eleganti, divenendo sempre più attenta agli aspetti sistemici di ogni suo utilizzo, in un'ottica di massima compatibilità con le persone e il contesto.

A chi si impegna a coltivarla come mentalità e come ricerca, promette la scoperta continua ed evolutiva di sé, degli altri e dei sistemi di interazione. Costituisce un efficace strumento di apprendimento e un modello "neutro", che riceve forma e significato dal tipo di relazione che viene costruita da chi la utilizza. *Non funziona "a dispetto" o "sulle" delle persone, ma "assieme" alle persone.* I suoi risultati possono sorprendere per chiarezza, qualità e rapidità, ma richiedono sempre un'autentica partecipazione, un'attenta preparazione e un forte coinvolgimento personale che validano tecniche che sono puri strumenti operativi e non pillole magiche assumendo le quali la realtà e le persone si adeguano a ogni nostro comando.

Ciò che noi, come [FormAti](#) Centro Formativo Sistemico, ci proponiamo con la PNL, è un'attenzione particolare alla responsabilità e all'ampliamento delle scelte, delle opportunità e delle risorse di cui ciascuno dispone. Siamo convinti che ogni persona sia interdipendente e condivida con gli altri una realtà nella quale può raggiungere con successo e soddisfazione gli obiettivi personali e professionali che si pone. Ciò che le occorre è sviluppare una flessibilità comportamentale di base, congruente con i propri valori personali e quelli dell'organizzazione nella quale interagisce.

Orientando la nostra autoconsapevolezza diversamente da come solitamente facciamo, possiamo accedere a riserve di creatività, trovare soluzioni a problemi precedentemente "impossibili da risolvere", scoprire modi nuovi e inconsueti per comunicare con gli altri e accrescere enormemente la nostra professionalità e la ricchezza della nostra vita personale.

Così come in un'azienda, per rimanere competitivi, è essenziale aggiornare periodicamente macchinari, procedure, prodotti, politiche di vendita, è essenziale per ogni persona rinnovare non solo la struttura cellulare ma anche i programmi di pensiero, per mantenere viva l'energia, il gusto, la motivazione, la crescita. Mentre il nostro corpo svolge automaticamente un lavoro

eccellente nel potenziare le nostre cellule, la responsabilità di rivedere attitudini, paradigmi, abitudini e abilità dipende da noi. Si tratta di un percorso molto piacevole quanto impegnativo, perché nessuna persona, nessuna tecnica e nessun escamotage possono sostituirsi a noi e regalarci la nostra crescita personale e professionale.

Scheda 2

L'area del possibile



La **sfera di coinvolgimento** racchiude ciò su cui non possiamo esercitare un vero controllo: si tratta di ciò che non dipende direttamente da noi. Oggi piove, ciò non dipende da me, mi coinvolge bagnandomi.

La **sfera di influenza** racchiude invece ciò che dipende da noi. Certo la pioggia non dipende da me, ma dipende da me scegliere se bagnarmi, prendere l'ombrello, restare in casa, rimandare l'uscita, usare l'auto ecc.

Il confine tra le due sfere non è prefissato: più governiamo la nostra vita, più apprendiamo, più siamo flessibili e più si allarga la nostra percezione della sfera di influenza riducendo quella di coinvolgimento.

Nella *focalizzazione proattiva* concentriamo gli sforzi sui fattori che possono essere trasformati dal nostro operato con energia positiva; ciò allarga, ingrandisce e accresce la nostra sfera di influenza, riducendo nel contempo quella di coinvolgimento. Agiamo in prima persona, siamo artefici delle nostre esperienze. Ampliamo ciò che dipende da noi e ci attiviamo per realizzarlo, compatibilmente con le nostre possibilità. Ci chiediamo: *cosa posso fare io, a partire da questa specifica situazione? Come posso considerarla, leggerla e interpretarla diversamente, in modo da ricavarne elementi utili?* Spesso funziona così anche la soluzione di problemi geometrici, per esempio quando ci rendiamo conto che il raggio di una data circonferenza è anche la base di un'altra figura e ciò ci fornisce la chiave per trovare le soluzioni richieste.

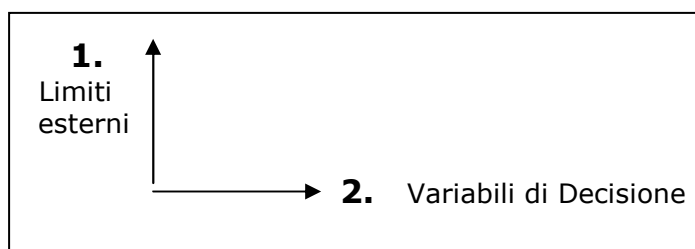
Nella *focalizzazione reattiva*, chi è reattivo focalizza i suoi sforzi sulla sfera di coinvolgimento, polarizzandosi sulla debolezza delle altre persone, sui problemi presentati dall'ambiente, su circostanze fuori dal proprio controllo. Il senso di frustrazione e di impotenza cresce e provoca una contrazione, una riduzione della sfera di influenza a favore di quella di coinvolgimento.

In questo caso ci si sente sempre dipendenti da altri e da altro, si attende dall'esterno la soluzione dei problemi, non ci si attiva ma si aspetta che lo facciano gli altri. Chi si trova in uno stato di focalizzazione reattiva è molto più attento alle limitazioni e meno propenso a cogliere le opportunità; non si sente particolarmente responsabile delle proprie esperienze e delle proprie scelte. In questo caso le considerazioni sono spesso del tipo "non dipende da me" oppure "fin che gli altri (colleghi, dirigenti, ministri, leggi, famiglie ecc.) non cambiano, io non posso fare nulla".

Ampliare il proprio dominio decisionale

Possiamo considerare la stessa questione anche in questo modo.

Uno dei principali obiettivi della PNL è quello di ampliare le nostre scelte, di portare una serie di abilità all'interno del nostro dominio decisionale, sottraendole ai limiti di contesto.



Noi agiamo tra variabili di contesto, cioè limiti esterni, e variabili di decisione.

Aumentare la nostra capacità di interazione e di decisione accresce la nostra capacità di "incidere" su ciò che ci circonda e in questo senso di "comunicare".

La nostra attività comporta sempre una bilanciatura tra i due elementi: più ci posizioniamo verso la freccia n. 1 e meno siamo influenti ed efficaci.

Se le nostre credenze prevedessero che noi possiamo fare una certa cosa solo se, per esempio, c'è la luna piena, il nostro margine di azione sarebbe inevitabilmente alquanto limitato. Variabile di decisione: zero.

Essere bravi insegnanti, studenti, dirigenti, lavoratori, persone ecc. da cosa dipende? Dai geni ereditari? Allora o lo si è o non c'è nulla da fare!

A volte questa credenza funziona ancora proprio a scuola, per esempio quando si parla di "predisposizione" o di "carattere" degli allievi.

L'invenzione della luce elettrica ha portato all'interno delle variabili di decisione la possibilità di illuminare un ambiente semplicemente premendo un pulsante, senza un legame necessario con i cicli naturali del sole e della terra che impedivano agli umani tutta una serie di attività a causa del buio.

Quali e quante sono le possibilità di scelta e decisione? E di apprendimento? Dove cominciano i limiti esterni? La domanda fondamentale è : **noi dove li poniamo?** Anche il fatto di scegliere questa domanda piuttosto che le precedenti, si posiziona tra variabili di decisione e variabili di contesto.

Fin da neonati abbiamo continuamente imparato, mettendo in atto sempre nuovi schemi e meccanismi neuronali e procedure prima non disponibili. Abbiamo continuamente accresciuto le nostre variabili di decisione.

Scheda 3

La passione e la chiave a stella

Primo Levi scrive [...] «...perché lui capiva che quel mestiere, fatto sempre in quella maniera e vecchio come il mondo, finiva che moriva con lui, e come io gli ho risposto che dell'acido cotto

non me ne faceva niente, lui è rimasto zitto, ma si è sentito morire un poco già a quell'ora. Perché vede, il suo lavoro gli piaceva, e adesso lo capisco perché adesso a me piace il mio.». L'argomento era centrale, e mi sono accorto che Faussonne lo sapeva. Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono.

Faussonne detto Tino, dapprima operaio alla Lancia poi montatore di gru e ponti di metallo in giro per il mondo, parla qui del padre, battitore di lastre, che lo avrebbe voluto in officina con lui. Come il padre, Faussonne ha un amore appassionato per il mestiere, che racconta al suo interlocutore in modo epico, allo stesso tempo ricco di tecnicità e trasfigurato.

Una delle poche cose che sappiamo delle caratteristiche delle persone creative, che sono necessarie (ma non sufficienti) all'innovazione, è che amano il proprio lavoro. Traggono dal lavoro non solo una soddisfazione estrinseca (guadagno, prestigio, relazioni) ma una vera soddisfazione intrinseca (la consapevolezza di fare bene, la gratificazione di risolvere problemi, il divertimento). I creativi tendono a lavorare molto e anche a violare sistematicamente il confine tra lavoro e vita privata. Per questo i creativi sono, in genere, meno sensibili al denaro, o in ogni caso non accettano di perdere l'autonomia e la libertà sul lavoro in cambio di denaro. Faussonne parla per un intero libro con dettaglio straordinario del proprio lavoro. Fate parlare un creativo e vi succederà la stessa cosa.

Ma per questo è molto difficile per le organizzazioni trattenere le persone veramente creative.

2. LA RELAZIONE

► 1. Il ruolo della relazione

Tempo fa abbiamo letto questa frase: *“prima che gli studenti si interessino a ciò che sapete, hanno bisogno di sapere che vi interessa di loro”*. In questo “vi interessa di loro” sono contenuti tutto il valore e il senso della relazione, quando abbiamo a che fare, comunichiamo, con ogni persona o gruppo, quindi anche con gli studenti e i colleghi.

Siamo sempre in relazione con qualcuno, come minimo con noi stessi e sovente anche con persone non presenti fisicamente in quel momento, ma ben vive nella nostra mente: tante volte costituiscono un nostro punto di riferimento quando compiamo una scelta, prendiamo una decisione, concludiamo un’attività e ci troviamo al punto della nostra valutazione finale. Per esempio in questo momento, mentre scriviamo, noi siamo in relazione con voi che, al termine di questo lavoro, leggerete. Ancora voi non potete e noi non possiamo sapere dove e quando starete leggendo, eppure la vostra influenza è già presente qui con noi e ci guida nelle scelte di ogni contenuto, frase, schema, intenzione.

La relazione è il tessuto della nostra vita, personale e professionale. La qualità della relazione influenza in maniera rilevante la qualità della nostra comunicazione e dei risultati che siamo in grado di ottenere.

Con il termine relazione non intendiamo semplicemente il fatto che, per parlare o pensare, occorre farlo in riferimento a qualcuno: la relazione è parte intrinseca della comunicazione, concorre al suo significato e a determinarne i risultati. Tenere una lezione, spiegare un argomento, interrogare o preparare e proporre una verifica scritta sono tutte forme di comunicazione, pur con le loro differenze; sono quindi connaturate alla relazione che intratteniamo con gli allievi (e non solo con loro, basti pensare agli effetti del voto in famiglia). Comunicazione e relazione concorrono a determinare il risultato, anche di un’interrogazione o di un tema, o dell’apprendimento delle tabelline.

► 2. Relazione e apprendimento

Il processo dell’insegnamento e dell’apprendimento implica come minimo due aspetti: il *compito* e la *relazione*.

Compito e relazione sono inscindibili e ugualmente importanti nell’apprendimento e nell’insegnamento.

Certo l’obiettivo dell’insegnamento (e dell’apprendimento), è quello di istruire: istruire non solo e non tanto su argomenti e materie, sulla loro comprensione, conoscenza e applicazione quanto **sui processi** che permetteranno a ciascun allievo di apprendere meglio, con più rapidità, efficacia, successo e soddisfazione, ma anche di formarsi quegli “strumenti” e quelle attitudini mentali che gli consentiranno di continuare a farlo per tutta la vita. In questo modo potrà mantenere attivi e sempre più affinati i processi stessi del suo apprendere.

Quando, da insegnanti o da studenti, entriamo in un contesto di apprendimento come la scuola, spesso inizialmente non sappiamo cosa ci si aspetta da noi, ci sentiamo insicuri sul “compito” e ci concentriamo sulla relazione. Chi conosco già? Di chi mi potrò fidare? Chi potrebbe darmi dei problemi? Che tipo di prof sarà?

L’incertezza nel campo del compito “spinge” a investire e dare attenzione alla relazione; l’incertezza sulla relazione viceversa ci spinge a concentrarsi su ciò che crediamo gli altri si aspettino da noi: cerchiamo un compito.

Quando l’insegnante presenta nuovi argomenti, specialmente se ritenuti “difficili” (dalla lettura a voce alta, alla divisione coi decimali alla consecutio, all’estimo e alla biogenetica), l’attenzione degli allievi si sposta sulla relazione: mi aiuterà se non capisco? sarà esigente? ce la farà? i miei compagni saranno più bravi di me? L’insegnante in questo caso può motivare fortemente all’apprendimento, *dimostrando, proprio con la lezione*, che quell’argomento è effettivamente “imparabile”, infatti lui l’ha imparato e tanto meglio se si sentirà convinto che i

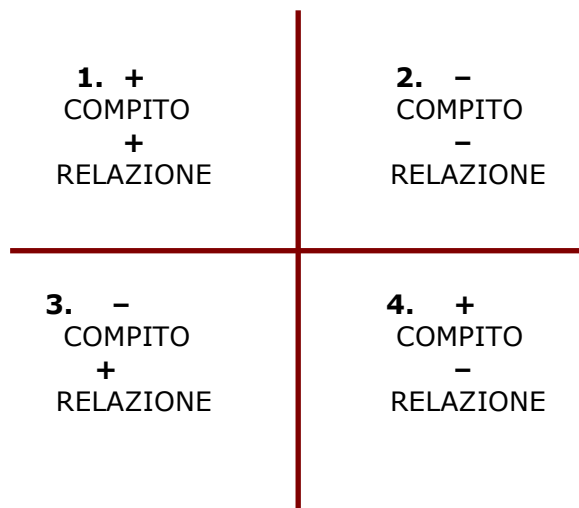
suoi studenti potranno impararlo perché lui è capace di insegnarglielo. L'insegnante in questo caso diventa un "modello" di come sia fatto un bravo matematico, latinista, ingegnere.

Anche nelle aziende ci si preoccupa molto di mantenere un equilibrio efficace tra compito e relazione. Per molto tempo ci si è concentrati sul compito, definendo mansionari sempre più accurati; in questi anni però la discrezionalità, la fiducia e la collaborazione si sono rivelate spesso la chiave del successo di un'impresa e hanno riportato l'attenzione sull'importanza della relazione interpersonale e della motivazione.

La relazione può esistere a diversi livelli. Il livello minimo è quello dell'*ambiente*: due studenti si incontrano solo a scuola e si limitano a condividere quel luogo. Poi c'è il livello delle *azioni*: i due ragazzini chiacchierano e si scambiano le figurine nell'intervallo; la relazione comporta già un certo coordinamento fra loro. La relazione si fa più intensa a livello delle *capacità*: i due ragazzini si aiutano reciprocamente a svolgere i compiti a casa. Significa che condividono alcune *convinzioni*: per esempio fare i compiti assieme è più facile o più divertente. A un livello ancora più alto possono condividere *valori e motivazione*: studiare e crescere assieme migliora la scuola e la vita.

Come insegnanti, è importante per noi riconoscere quanto ogni scelta didattica e relazionale attiene al compito e quanto alla relazione e se, in questo senso, la nostra scelta è quella adatta. Lo studente che ottiene un risultato scadente in un compito di scrittura o di aritmetica viene fatto oggetto di particolari attenzioni; viene messo al primo banco, sotto l'occhio vigile del docente o "curato individualmente" affinché possa fare più esercizi. In questo modo a un problema legato all'area del compito rispondiamo con una soluzione legata soprattutto all'area della relazione. Siamo sicuri che sia *tutte le volte* la risposta più efficace?

Pensiamo a uno studente che a scuola si isola dai compagni, torna a casa e fa i compiti sempre da solo e ha come unico amico il computer. Questa mancanza di relazioni potrebbe indicare che ha un problema di apprendimento anche a fronte di voti buoni: non ha imparato a stabilire e a curare i rapporti interpersonali che sono fondamentali a scuola e nella vita professionale e personale. Il voto buono ci dice qualcosa, ma non tutto.



1. E' la situazione ottimale, quella della sinergia, in cui l'attenzione è sempre rivolta sia al compito che alla relazione.
2. E' la situazione più problematica, lo studente è privo di interesse per lo studio, isolato, forse emarginato; l'insegnante non si sente motivato né a gestire le relazioni con colleghi e studenti, né a concentrarsi sui suoi compiti didattici.
3. Siamo di fronte allo studente o all'insegnante socievole, affettuoso e compagno, ma poco orientato al compito, alla produttività, all'apprendimento e alla gestione della classe, in qualche caso fa pensare alla *captatio benevolentiae*.

4. Lo studente o l'insegnante è molto concentrato sul compito (studiare, prendere un voto alto, portare a termine il programma) a scapito della relazione. Inevitabilmente però il compito ne patisce. Imparare non può essere avulso dal relazionarsi. ATTENZIONE! PERICOLO! A volte il danno patito dall'apprendimento si rivela solo troppo tardi: conoscete nessuno che ha fatto il liceo con ottimi voti e poi è andato a lavorare in una falegnameria? O che ha lasciato l'università quando gli mancava un solo esame alla laurea? O che ha completato l'Università con ottimi voti, ma è incapace di inserirsi in un luogo di lavoro e di gestirne le richieste?

► 3. Creare la relazione

La relazione interpersonale non è un semplice contenitore della comunicazione, ma un elemento fondamentale nel determinarne il significato.

Il significato di una comunicazione è costruito dal ricevente, in base al suo modo di pensare, comprendere, di elaborare, di apprendere e di rapportarsi alla sua esperienza. Non è determinato dall'intenzione dell'emittente. L'emittente ha però la possibilità ed il compito di adeguare e modulare la sua comunicazione a misura dell'interlocutore, per ottenere i risultati voluti.

Una comunicazione è efficace se **il mondo dell'emittente ed il mondo del ricevente entrano in contatto tra loro**. Affinché ciò avvenga è indispensabile che tra i due esista una relazione interpersonale di buona qualità. Solo in questo caso entrambi scambiano e raccolgono informazioni, in un circolo virtuoso continuo e fluido che tende ad annullare le differenze tra chi invia e chi riceve il messaggio.

Questa "relazione" a volte si crea spontaneamente; spesso infatti siamo in grado di osservare e rilevare il feeling esistente tra due persone, che magari nasce istantaneamente, quasi come una simpatia reciproca e trascinate. Altre volte ci sembra che la relazione stenti a decollare o prenda pieghe diverse da quelle che ci aspettavamo o che abbiamo desiderato.

Tutti abbiamo esperienza di come ci si senta quando con un'altra persona si stabilisce un "feeling", così come abbiamo esperienza di come ci si sente quando questo "feeling" non c'è o si spezza.

La questione interessante che riguarda la relazione è che **una buona relazione si può creare**, e non è qualcosa che o nasce spontaneamente o non ci si può fare nulla.

Ciò che qui intendiamo come relazione è definibile anche come *sintonia*: **esiste o si è stabilita una reciproca comprensione fra due o più persone**.

Osservando e studiando le persone che si riconoscono e si sentono in relazione fra loro si è notato che queste stabiliscono e mantengono molti schemi fisici, mimici, vocali e verbali in cui si seguono e si accompagnano reciprocamente come in una danza.

In questo modo è come se si dicessero "Ti sono uguale, siamo in qualche modo simili": questo messaggio crea le condizioni per instaurare una relazione e rendere efficace la nostra comunicazione.

L'insegnante che avanza a passo di marcia verso il banco dell'allievo, fissandolo direttamente e fortemente negli occhi sta riducendo la distanza spaziale, ma non quella interpersonale. Difficilmente agendo così potrà ottenere maggiore attenzione o interesse!

Nel film *ET*, il bambino e l'extraterrestre comunicano con gli stessi gesti; in *Incontri ravvicinati del terzo tipo* scienziati ed alieni riproducono gli stessi suoni; i gruppi di adolescenti sono caratterizzati dallo stesso tipo di abbigliamento, dall'uso comune di alcune espressioni "speciali", dallo stesso modo di muoversi, di camminare e di gestire; spesso due amici o gli innamorati sembrano l'uno lo specchio dell'altro.

Questa forma di relazione viene tecnicamente definita **rapport**.

Più semplicemente, quando siamo in sintonia, sulla stessa lunghezza d'onda con un'altra persona, diciamo che "c'è rapport", o "siamo in rapport". Il termine rapport è intraducibile in italiano in quanto si riferisce a una condizione specifica, fisiologica ed emotiva, che non è ciò che definiamo "rapporto".

Quando "c'è rapport" tra due o più persone, generalmente esse rispecchiano la stessa postura del corpo o respirano con lo stesso ritmo o usano una voce simile per ritmo, volume, tonalità. Non è sufficiente dirsi che per creare empatia con un'altra persona bisogna essere gentili e disponibili. I concetti di gentilezza e disponibilità variano per ciascuno di noi e nei diversi contesti.

Quello che inconsapevolmente riconosciamo e apprezziamo è proprio la somiglianza delle modalità fisiche attraverso le quali emettiamo i messaggi. Somiglianza che ci tocca profondamente come un rassicurante segnale di accoglienza, accettazione, riconoscimento.

Trattandosi di elementi descrivibili sensorialmente e riproducibili, con il corpo, con la voce, col respiro, questi micro-comportamenti sono comprensibili, ripetibili ed eseguibili da chiunque, purché lo voglia.

Entrare in rapport significa sviluppare e agire la capacità di empatia, con l'altro. Il rapport è una condizione necessaria per ogni tipo di comunicazione tra le persone. Se tra due persone si crea un'atmosfera propizia allo scambio, qualsiasi azione di guida o di collaborazione sarà facilitata.

Il rapport è come un legame particolare tra due persone, che le unisce e rafforza ciò che sta avvenendo tra loro. Il comunicatore e l'insegnante consapevole di questi meccanismi facilita, sviluppa, gestisce il rapport, e ciò lo rende efficace nel raggiungere gli obiettivi che si è prefisso. Ecco perché è così importante nelle relazioni di lavoro, per chi si dedica alle professioni d'aiuto, per chi svolge attività rivolte al pubblico, dal settore commerciale a quello istituzionale.

► 4. Creare il rapport

Creare il rapport significa sostanzialmente migliorare le nostre abilità di interazione e allineare con congruenza la nostra intenzione verso ciò che stiamo instaurando e verso la persona con cui ci stiamo relazionando.

Si tratta di acquisire comportamenti individuati, osservati e confermati nella pratica, non di teorie o di un generico "star bene assieme". A questo punto sorge la domanda: ma può essere veramente buona una relazione costruita artificialmente e non spontanea?

Se pensiamo al processo che ci ha portati a imparare a camminare, parlare, mangiare da soli - attività che consideriamo "spontanee" - ci rendiamo conto che **spontaneo significa appreso così bene da essere divenuto inconscio e automatico, sempre disponibile senza doverci pensare**. Chi ha praticato la danza, le arti marziali o l'arte di suonare uno strumento, ha attraversato un lungo processo, in cui all'inizio faceva attenzione a una cosa per volta concentrandosi con sforzo e alla fine ... si è accorto di compiere ogni operazione con fluidità e con risultati sempre migliori! Esercitandoci abbiamo assimilato queste operazioni, le abbiamo coordinate e con il tempo rese automatiche e spontanee.

Per creare il rapport possiamo pensare a due momenti:

1. il primo riguarda l'*osservazione*, in particolare l'ascolto, delle persone con le quali ci vogliamo creare una buona relazione e lo chiameremo **calibrazione**. E' importante sviluppare la capacità di calibrare **senza fare valutazioni/interpretazioni**. **Interpretare disturba l'osservare**. Uno studente ha la testa girata verso il fondo dell'aula e sta gesticolando: questa è un'osservazione. Pensare che quello studente sia distratto: questo è il significato che noi attribuiamo alle due informazioni che abbiamo raccolto con la vista, osservando. Spesso la nostra attribuzione di significato è coerente, ma non sempre: le informazioni "testa girata" e "gesti" potrebbero avere altri significati.
2. il secondo riguarda l'*utilizzo* di ciò che abbiamo osservato e lo chiameremo **rispecchiamento**. Il rispecchiamento può avvenire a livelli differenti: *non verbale* (postura, gesti ecc.), *paraverbale* (caratteristiche della voce), *verbale* (restituendo alcune classi e tipologie di parole e di micrometafore). Può esserci un *rispecchiamento profondo* di valori, convinzioni, modi e criteri di apprendimento, raccolta delle informazioni, scelta e organizzazione del pensiero.

Dobbiamo osservare la fisiologia del nostro interlocutore, i segnali non verbali che sono definiti dalla PNL anche comportamento e che potremmo considerare "analogici", quali per esempio la posizione o postura totale del corpo, la posizione ed il movimento degli arti, quella del tronco ed il baricentro, la posizione ed il movimento delle mani, il ritmo dei movimenti stessi, la mimica facciale con particolare riguardo agli occhi, alla bocca, alla tensione dei muscoli facciali, la colorazione del viso e le sue variazioni, la respirazione. Dobbiamo ascoltare la voce, prestando attenzione al volume, la cadenza e il ritmo dell'eloquio, le caratteristiche individuali della voce.

A livello verbale, prestiamo attenzione al tipo di predicati (visivi, auditivi e cenestesici), poiché

ogni persona ne utilizza di preferenza alcuni, spesso senza esserne consapevole.

Rispecchiare significa far propri e riprodurre i segnali dell'altro: la fisiologia, il modo di usare la voce, i predicati della persona con la quale stiamo comunicando. Il rispecchiamento è un mezzo fondamentale per creare il rapport.

Sovente il rispecchiamento non è intenzionale, ma una forma istintiva di relazione tra persone che si trovano bene assieme.

Questo rispecchiamento intenzionale facilita la comunicazione producendo due effetti:

1. l'interlocutore riconosce inconsapevolmente il comunicatore come simile a sé e si sente più compreso

2. il comunicatore, assumendo la stessa posizione dell'altro, tenderà a sentirsi in uno stato simile a quello dell'interlocutore, a percepire qualcosa dei suoi vissuti, a condividere una piccola parte di esperienza. Ciò gli consentirà di costruire più efficacemente i suoi messaggi. Pensate per esempio a un'interrogazione: ci occorre verificare quali contenuti lo studente abbia appreso, ma anche in che modo abbia appreso, con quanta sicurezza e padronanza, come si sente, com'è in questo momento la sua esperienza; questo ci serve non solo per valutarlo, ma soprattutto per continuare a consigliarlo, a farlo crescere, a istruirlo ecc. Se ci interessa farlo bene, efficacemente.

Il rispecchiamento mantiene la relazione anche quando non c'è completa intesa fra gli interlocutori, perché crea un ponte, costituisce un riconoscimento. Ciò è particolarmente utile quando abbiamo la necessità di comunicare o di richiedere qualcosa che sappiamo non sarà molto gradevole per l'interlocutore, perché rispecchiandolo lo confermiamo come persona mentre criticiamo un suo risultato o comportamento.

Il rispecchiamento è la fonte della somiglianza. E' un sottolineare il riconoscimento dell'altro; consente anche di intuire *come si trova e si sente l'altro in questo momento e in questa situazione*, di mettersi nei suoi panni. *Capisco come si trova e si sente l'altro in questo momento e in questa situazione, perché rispecchiandolo è come se io stessi vivendo un attimo del suo mondo: informazione interessante e utilissima in ogni situazione scolastica e di apprendimento!* Come minimo con allievi, colleghi, collaboratori, dirigenti, famiglie....

Il ricalco permette l'instaurarsi di una relazione ricca di elementi fini che rende fluida ed efficace ogni comunicazione e che crea un contesto condiviso e personalizzato, sia che si tratti di una relazione di lunga durata, sia di una breve telefonata con un addetto di un ufficio. **Questo è ciò che la PNL definisce "rapport":** una tecnica fondamentale per la comunicazione, una premessa per la relazione, intesa diversamente dalla vaga e generica idea di essere ben disposti e di sentirsi bene con l'altro. Un elemento di grande qualità per insegnare e per insegnare a imparare!

► 5. Dal rapport alla guida

Quando il rispecchiamento è completo e protratto costituisce il "ricalco" e consente la *guida*, orientata e direzionata al raggiungimento di un obiettivo, attraverso la comunicazione. Se l'interlocutore risponde alle sollecitazioni, ai cambiamenti di chi guida, si ha la certezza del funzionamento del ricalco e della guida stessa. Un corretto uso del ricalco ci permette di "guidare" un allievo o un gruppo da una situazione di distrazione o di disturbo a una di attenzione o di produttività, mantenendo un'atmosfera serena e di fiducia. Quando voglio far capire agli allievi o a un collega che è inutile che insista con una certa richiesta o lamentela, posso guidare la comunicazione a concludersi, senza per questo guastare la relazione personale che ho con l'interlocutore.

Probabilmente state già pensando alle possibili aree di utilizzo di queste informazioni: quando in classe occorre far passare gli allievi da una situazione di distrazione a una di attenzione, quando vogliamo che abbassino il volume della voce, quando vogliamo proporre loro di agire un comportamento che stentano ad accettare. Certo, a volte può bastare un semplice "fate silenzio!" o "state più attenti!". Se funziona, è perfetto così. Ma quando il nostro compito è più arduo e tutte le nostre capacità di azione e di sopportazione sono messe duramente alla prova... mettiamo alla prova la tecnica del rapport.

Pensate anche a un contesto con i colleghi o con le famiglie, quando vogliamo mantenere una buona relazione e "invogliare" il nostro interlocutore verso una certa direzione, ma abbiamo da dirgli qualcosa che suona poco gradevole a noi per primi. Certo, possiamo fare delle premesse, come "può non sembrare, ma glielo dico per il suo bene"... "hai ragione, ma ti ricordo che siamo

tutti coinvolti in questa situazione"... Quante volte queste premesse, pur essendo espressione della nostra buona intenzione, non hanno funzionato?

Esercitemoci in situazioni più semplici a sperimentare l'efficacia del ricalco e della costruzione di rapport e poi usiamolo anche nelle situazioni meno facili.

Per ottenere risultati soddisfacenti, dobbiamo sviluppare tre processi:

1. **OSSERVARE**, cioè rilevare attentamente gli elementi che ci consentono di comprendere la mappa dei nostri interlocutori al fine di
2. **RAPPORTARSI**, tanto da creare con essi il necessario *feeling* che ci consenta di
3. **COINVOLGERE E INDIRIZZARE**, cioè di agire in modo mirato e consapevole sulla situazione al fine di raggiungere gli scopi che ci siamo prefissi.

► 6. Usare il rapport a scuola

L'insegnante che spiega, valuta, sanziona e tiene la disciplina in classe in un clima distonico sembra il modo più diffuso per condurre (o tentare di condurre) le lezioni. È anche quello che viene tramandato dalla cultura e dalla tradizione; sembra che per molti legislatori, dirigenti scolastici, insegnanti e genitori le infinite e creative possibilità di "essere" in classe con i ragazzi si siano tanto ridotte e impoverite da rasentare la caricatura, la maschera, la macchietta, il gossip.

I ragazzi apprendono molto meglio in un clima sintonico di rispetto reciproco che li interessa, li appassiona e li coinvolge. È estremamente difficile anche per l'insegnante insegnare ciò che non lo interessa, non lo appassiona, non ama, ma soprattutto è difficile impegnarsi per un certo numero di ore al giorno in un clima relazionale che ci sembra poco gradevole per noi.

Il rapport contribuisce a creare una relazione di fiducia e di collaborazione tra docente-studente, docente-classe, docente-famiglia, docente-colleghi. Ciò comporta un grande allenamento all'osservazione, alla ricerca del feed-back, alla sospensione del giudizio e alla comprensione che la raccolta delle informazioni deve servire unicamente a migliorare l'efficacia e l'efficienza del proprio lavoro.

Uno dei presupposti di base della PNL è che mente e corpo formano un unico sistema. La conseguenza immediata e pratica è che NON è possibile isolare una parte del sistema dal suo insieme poiché le parti di un sistema evolvono assieme e si influenzano reciprocamente.

Per la PNL i comportamenti di una persona comprendono sia i comportamenti esterni (azioni) che quelli interni (più comunemente conosciuti come sensazioni, pensieri ed emozioni). I comportamenti interni, a differenza degli altri, sono elementi soggettivi che presiedono o decidono prioritariamente dei comportamenti esterni (azioni); questi ultimi, invece, contribuiscono a definire i comportamenti interni, ma non li determinano.

In sostanza, **la relazione è e rimane il principale veicolo di comunicazione interpersonale e di apprendimento.**

La tecnica del rapport quindi può essere usata dall'insegnante

- *Per la guida.* In una relazione uno a uno durante le interrogazioni può facilitare l'allievo particolarmente emotivo guidandolo da uno stato di agitazione a uno di maggiore calma o aiutarlo a elaborare gli apprendimenti con maggiore efficacia grazie a strategie adeguate; durante un colloquio può facilitare la comprensione e la motivazione. Con tutta la classe può ottenere più facilmente l'attenzione o l'interesse. Un esempio semplice può essere questo: "alto" (voce alta, che ricalca quella della classe dicendo per esempio "ragazzi!" e muovendosi come stanno facendo loro), "pausa" (di almeno cinque secondi, accompagnata da uno sguardo circolare, da una postazione centrale e da immobilità assoluta), "sussurrare" (partendo dal precedente volume, abbassare progressivamente il tono di voce fino a sussurrare per esempio "chiedo la vostra attenzione per..."). Durante un collegio docenti possiamo guidare i colleghi verso una maggiore attenzione alla nostra proposta o creare un feeling specifico con alcuni di essi.
- *Per mantenere la relazione in situazioni non facili.* Per esempio per far capire a un genitore che noi non siamo la sua controparte e lui non è il nostro avversario, anche se abbiamo qualcosa di spiacevole da comunicargli. Una madre veniva spesso a scuola per parlare con gli insegnanti della figlia, di fatto per lamentarsi e criticare aspramente a tutto tondo. Nessun insegnante aveva voglia di "perdere tempo" e "rovinarsi la

giornata" con lei e tutti cercavano di sfuggirla. Fatta accomodare la signora in uno spazio tranquillo e grazie a un ricalco approfondito, ho potuto cogliere la sua necessità di essere considerata e percepire il suo stato emotivo "non conto per nessuno, non interessa la mia opinione". Quando la signora si è sentita effettivamente ascoltata e il suo ruolo educativo è stato valorizzato, il suo atteggiamento è subito cambiato: testa più alta, colorito più acceso, sorriso, voce più sonora. E' poi diventata una delle madri più disponibili e di supporto alle iniziative dei docenti.

Per capire meglio la persona. Certo è facile criticare, anche a ragion veduta, un collega o un allievo. Ma la questione non è né la critica, né l'aver ragione. Ci interessa capire cosa sta succedendo? Creare rapport significa anche sperimentare su di noi, tramite il ricalco, le emozioni e il modo di sentirsi di questa persona. Queste sono informazioni utili per decidere quale comportamento tenere o quale strategia mettere in atto. Se lo studente si sente escluso, o demotivato, o irritato dobbiamo di volta in volta scegliere la condotta adatta e non un'indicazione generica. Le colleghe di musica e di educazione fisica si sedevano sempre in disparte durante i Consigli di Classe e intervenivano poco, avendo ripetutamente affermato che le loro materie erano meno importanti. Le altre colleghe si erano spesso prodigate a spiegare che non era così, ma non era servito a nulla. Queste convinzioni rendevano le due colleghe tiepide sostenitrici e attuatrici di ogni possibile scelta ("per me va bene ciò che decidete voi"...ma poi, tanto bene non andava...). Il fatto che considerassero irrilevante la loro partecipazione smorzava i toni e l'efficacia di ogni decisione e azione conseguente. Ricalcare e creare rapport con loro due durante i Consigli, ancor più nei momenti in cui ferveva la discussione tra le altre insegnanti e loro se ne stavano un po' in disparte, le ha "agganciate", rese più attente, partecipative e collaborative. Si è trattato di un messaggio non verbale molto potente, che ha dichiarato nei fatti "voi siete qui con noi e come noi lavorate".

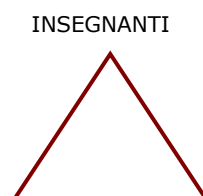
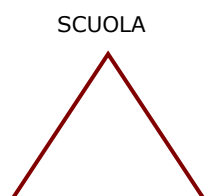
- *Per il clima.* Instaurare un buon rapport a scuola, con tutte le principali figure coinvolte (dirigente, colleghi, personale non docente, allievi, famiglie) crea un clima molto più disteso, nel quale è più facile e proficuo lavorare. Una sorta di circolo virtuoso: maggiore è la sintonia che creo verso e con gli altri, maggiore è la sintonia che torna anche a me, più facile è la soluzione delle difficoltà, minori i fraintendimenti, maggiori la piacevolezza e la soddisfazione...maggiore la sintonia.

La domanda che magari ci poniamo è del tipo "ma io dovrei ogni volta fare tutto ciò?". **Ogni volta noi facciamo già tutto ciò.** Anche insegnare è un'attività assai complessa, che abbiamo appreso (e spesso sul campo, da soli, perché l'Università ha troppo poco contemplato questo aspetto) e che ora svolgiamo con più naturalezza. Si tratta di decidere se vogliamo farlo con più efficacia e con meno fatica. Come per parlare, camminare, mangiare da soli, praticare la danza classica o un'arte marziale, guidare l'auto o usare il computer, grazie a un investimento iniziale di attenzione e consapevolezza presto anche le operazioni che ci sembrano troppo complesse, diventeranno abituali e spontanee!

► 7. Relazioni triangolari

Osserviamo subito che nelle relazioni scolastiche i protagonisti dei quali ci occupiamo in questo libro sono sempre almeno tre: insegnanti, studenti, genitori. Ci sono sempre **tre punti di vista**. La presenza dei genitori aleggia nella scuola anche se non sono fisicamente presenti; essi sono sempre presenti nella mente degli insegnanti: "come reagiranno i genitori a questa proposta didattica?" E gli allievi fanno riferimento alla figura dei genitori e degli insegnanti molto più spesso di quanto si creda, anche quando li criticano e non li apprezzano. "Cosa penserebbe mio padre se fosse qui?", "cosa succederà quando torno a casa?"...

Possiamo quindi rappresentare con un triangolo le relazioni: Scuola - Famiglia - Allievi, come pure: Insegnanti - Genitori - Allievi/Figli, in questo modo ne viene evidenziata la presenza simultanea, quanto meno nel pensiero e come punto di riferimento.



Queste relazioni "triangolari" non sono "univoche o lineari": non abbiamo una sola causa che poi dà vita a un solo effetto, bensì molte cause per un solo effetto e molti effetti per una sola causa, poiché *contemporaneamente* e nello stesso *contesto* sono presenti almeno tre protagonisti.

► 8. Relazioni paritarie

Ci è capitato frequentemente di ascoltare rimostranze e lamentele riguardanti la "buona educazione": insegnanti che si esprimono in maniera troppo libera, allievi che danno del tu agli insegnanti e che li apostrofano in maniera ancor più "libera". Si pensa di imporre comportamenti formalmente più corretti, per risolvere problemi scolastici, col rischio a volte di confondere il sintomo con la causa. Non bisogna confondere l'atteggiamento esteriore (per esempi l'uso del "tu") con la sostanza del tipo di relazione che intercorre tra le persone. Gli schiavi romani *davano del tu* agli imperatori, ma quel "tu" assumeva un significato di massimo rispetto, se non addirittura di paura o di prosternazione.

Possiamo distinguere due tipi di relazione:

1. **paritarie**: tu sei importante quanto me
2. **asimmetriche**: io sono più importante o meno importante di te

Ci sono contesti in cui è relativamente facile stabilire il tipo di relazione: nell'esercito esistono regole precise e codificate per definire chi è "superiore" e chi "inferiore". In un gruppo di bambini che giocano al parco tutti hanno la stessa validità.

In contesti complessi come quello della scuola vi sono momenti in cui la relazione deve necessariamente essere asimmetrica mentre in altri è opportuno che sia paritaria. Non riconoscere tali momenti genera gravi difficoltà non solo relazionali. "Hai sbagliato il risultato dell'equazione, devi stare più attento agli esercizi che svolgiamo alla lavagna". L'insegnante si pone in posizione asimmetrica di "superiorità" ed è così che deve essere; lo studente farà bene a pensare "in effetti ha ragione, mi sono distratto con il cellulare, perciò ora ho sbagliato".

"Mio figlio ha scelto questa scuola soprattutto perché era molto interessato alla materia che lei insegna, non perdeva occasione per documentarsi, anche se in modo non sistematico. Ora invece è quella che trascura maggiormente, è deluso e non più interessato": questo genitore sta fornendo all'insegnante un'informazione preziosa in modo paritario. "Tutte scuse! I genitori non perdono occasione per proteggere i loro figli!": in questo modo l'insegnante rifiuta una relazione paritaria per stabilirne una asimmetrica. Così l'insegnante si pone come controparte del genitore e ciò non è appropriato: con ruoli diversi insegnanti e genitori fanno tutti parte dello stesso progetto educativo e di apprendimento. Ponendosi in posizione "di superiorità" questo insegnante si toglie la possibilità di reinterpretare i risultati dell'allievo e di ottenerne di migliori con maggiore soddisfazione per sé.

Se in questi due casi è facile capire se sia più funzionale una relazione asimmetrica o una paritaria, nella vita scolastica ci sono situazioni in cui la scelta non è affatto facile; va meditata, perché può trasformarsi, a volte, in una scelta strategica. Nei confronti di un allievo indisciplinato, fino a che punto è ragionevole, utile ed efficace mettersi al suo fianco per cercare di capirlo e quando invece diventa necessario intervenire sui suoi comportamenti in modo autoritario? In quali casi una lezione frontale è più efficace di una costruita assieme agli allievi? Quando la giusta richiesta da parte di un allievo di motivare il voto ricevuto diventa la pretesa di poter discutere da pari la valutazione dell'insegnante? E quando le spiegazioni in merito al voto da parte dell'insegnante si arroccano in una superiorità asimmetrica o scadono nella bagarre paritaria con la classe? In un consiglio di classe è sempre possibile, o utile, mantenersi in una relazione paritaria con genitori, studenti e colleghi?

Una volta deciso quale relazione è opportuna in una determinata situazione occorre poi essere capaci di assumerla e mantenerla con il necessario equilibrio. Troppo spesso cadiamo nella semplificazione per cui basta stabilire chi comanda e chi obbedisce. Questa semplificazione in effetti è troppo rigida e non permette di far fronte alle complesse configurazioni che la scuola attuale ci presenta e genera conflitti stressanti quanto inutili; essere sottomessi a volte ci è più facile che gestire *relazioni paritarie e cooperative*, al massimo poi cercheremo qualcuno da

sottomettere per rifarci. In fondo, in ufficio comanda il capo, in famiglia comando io, a scuola comanda l'insegnante. Chi si crede di essere l'insegnante e come si permette di intromettersi? Noi ricorriamo al TAR! Non insegnateci a educare nostro figlio! Non venite a dirci come dobbiamo insegnare o come dobbiamo gestire i ragazzi! Noi conosciamo bene il nostro mestiere, prima imparate il vostro!

Se vogliamo uscire da questi vicoli ciechi, sia che siamo insegnanti o genitori o studenti:

- *Impariamo a metterci nei panni degli altri.* Se quello che stai per dire al tuo interlocutore venisse detto a te, come reagiresti? E quando tu ti comporti come il tuo interlocutore, qual è la tua intenzione?
- Chiariamo i nostri obiettivi didattici ed educativi, i nostri ambiti e metodi di azione. Sei certo di aver capito qual è la sua intenzione, cosa vuole veramente dirti? E qual è la tua e cosa vuoi veramente dirgli? Quali sono i vostri obiettivi comuni, di cooperazione?
- Offriamo e richiediamo (non pretendiamo!) rispetto, per ogni persona, per il suo compito, per il modo in cui porta avanti gli obiettivi, anche se ci sembra un modo discutibile. Appunto, discutiamo, senza scadere in una tribuna mediatica, che degenera in rissa o si arrende chiedendo l'intervento di un "giudice terzo". In questi anni i talk show ci stanno offrendo un unico disastroso spettacolo, assai deprimente, che è l'incapacità a gestire conflitti e relazioni personali.

Più si raggiunge un elevato contenuto tecnologico, più si deve mirare a un elevato livello comunicativo: nessuno dei due sostituisce l'altro o "interviene" quando l'altro è carente. Insegnare una materia tecnica non esclude la relazione, neppure se allievo e insegnante stanno entrambi dietro una selva di provette e alambicchi.

► 9. La relazione prima di altro

Rispetto alla scuola, *la prima attenzione che gli insegnanti possono dedicare alla relazione interpersonale con gli studenti e i genitori è quella di condividere e scambiare informazioni.*

La scuola offre molte occasioni e strumenti a insegnanti e genitori per comunicare tra loro; durante gli incontri di persona vale la pena prima di altro di raccontare al genitore che persona è "il figlio" che vive a scuola con noi e all'insegnante che persona è "l'alunno" che vive lì a casa. Scambiarsi queste informazioni che possono essere molto utili, importanti e significative crea le basi:

- per una migliore conoscenza dei allievi/figli: vale per tutti, anche per i bambini di prima elementare o della materna.
- per impostare tra insegnanti e genitori un dialogo centrato più sulla persona che sui risultati: ogni risultato conseguito è strettamente collegato a ciò che una persona è.
- per una collaborazione effettiva: ciascuno nella propria area e con propri obiettivi si sta adoperando per favorire e facilitare la crescita di questo figlio/allievo.

Sarebbe davvero opportuno che, ripensando al triangolo del paragrafo 8, lo studente fosse "presente" non solo come argomento di cui si parla o come oggetto dei desideri e delle intenzioni dell'insegnante e del genitore. Sarebbe davvero bello se l'insegnante e il genitore si chiedessero cosa penserebbe il figlio/studente di quello che loro stanno dicendo; se cercassero di dargli voce, di pensarlo come protagonista attivo.

Facciamo un esempio:

Un ragazzo a casa è sicuro di sé, scherzoso e fantasioso, a scuola è ombroso, riservato e un po' solitario. Inutile e dannoso contrapporsi per stabilire chi ha ragione e tentare di sostituire l'immagine di questo ragazzo che ha l'insegnante con quella del genitore o viceversa (**se è vero** che è sicuro di sé **allora non è vero** che è riservato) non è di alcuna utilità a nessuno dei tre. Non si tratta di una partita di calcio o di una trasmissione televisiva in cui tifare e parteggiare fanno parte del gioco e dello spettacolo; si tratta di persone e di collaborazione.

Quello che le osservazioni ci mostrano e ci dicono è che questo ragazzo è sicuro di sé-scherzoso-fantasioso e ombroso-riservato-un po' solitario. Questo ragazzo sa essere in sei modi diversi e non solo in tre o in uno, e decide di essere in un modo in un contesto e in un altro modo in un altro contesto. Questo amplia e arricchisce il campo delle nostre conoscenze, rendendole nel contempo più circostanziate, dettagliate e precise. Permette all'insegnante e al genitore di capire che l'allievo/figlio è più flessibile, più capace di adattarsi all'ambiente, di quanto ciascuno dei due pensasse.

Perciò insegnanti e genitori invece di accontentarsi di recitare sempre il solito ruolo, possono scegliere una nuova qualità delle loro relazioni con la scuola e la famiglia. Un buon inizio può essere **parlare di una persona** e non limitarsi a parlare di voti e risultati che presto tutti potranno trovare per via informatica tramite una password...

Scheda 4

Gestire le relazioni

La **FINESTRA** di **JOHARY** è un modello, che descrive la consapevolezza nelle relazioni interpersonali rispetto alle modalità di comportamento e alle emozioni. Il suo nome deriva da quello dei due creatori, Joseph Luft e Harrington Ingham. Questo modello può essere applicato a ogni tipo di interazione umana, da quella tra due individui a quella di interazioni di gruppo o di Organizzazioni (scolastiche, imprenditoriali, pubbliche, politiche, relazioni d'aiuto...).

	Conosciuto a sé	Non conosciuto a sé
Conosciuto agli altri	1 <i>aperto</i>	2 <i>cieco</i>
Non conosciuto agli altri	3 <i>nascosto</i>	4 <i>sconosciuto</i>

Quadrante 1: comprende ciò che noi sappiamo di noi e che anche gli altri sanno di noi; è un'area di attività libera e di basi per l'interazione e lo scambio, in quanto rappresenta ciò che ciascuno conosce di sé e manifesta agli altri. Ciò che a scuola condividiamo con allievi, colleghi e genitori. Le sue dimensioni variano col variare del contesto e delle persone di riferimento: sarà minimo con una persona che condivide con noi un breve viaggio in treno o la coda alla cassa del supermercato, è massimo con alcuni amici e familiari. Il "nostro" quadrante 1 si incontra col quadrante 1 del nostro interlocutore, è il primo modo, quello più scoperto, che usiamo per interfacciarci, quello della *relazione condivisa*.

Quadrante 2: comprende ciò che gli altri sanno di noi ma noi non sappiamo di noi; è cieco per il soggetto poiché è l'area del feedback. Spesso infatti gli altri notano di noi aspetti, comportamenti, atteggiamenti che noi non ci rendiamo conto di avere. Possiamo ridurre le dimensioni di questo quadrante apprendendo cose su di noi grazie al fatto che accettiamo ciò che gli altri ci dicono, le informazioni di ritorno. Non quelle che ci aspettiamo o le conferme di cose che conosciamo già ma quelle che non immaginiamo e che sono lontane dal nostro modo di pensare. Se accogliamo queste "altre" informazioni, anche quando ci sembrano molto lontane da noi, arricchiamo la nostra mappa di ulteriori punti di vista e possibilità. È quello che accade nel "livellamento dell'autorità", quando un subalterno può far rilevare un errore importante al suo superiore, come accade tra infermieri e medici in sala operatoria o tra personale e piloti su un aereo. Perché non tra studenti e insegnanti in classe?
Più accettiamo il feedback altrui, più conosciamo di noi, più questo quadrante si riduce a favore del quadrante 1.

Quadrante 3: contiene ciò che io so di me, ma gli altri non sanno di me ed eventualmente io non voglio che sappiano o faccio in modo che non sappiano; esso dipende dalla disponibilità che scelgo di offrire in una relazione. Ci troviamo in questo quadrante anche quando utilizziamo le nostre informazioni e conoscenze come una forma di potere su chi non le possiede: il vecchio concetto del maestro che sa tutto e dell'allievo ignorante, o quello più moderno del progetto che ho ideato, steso e realizzato che proteggerò a ogni costo e non lascerò mai a nessuno perché ci ho messo sopra una sorta di copyright; essere la sola a saperlo gestire mi dà una sorta di potere... Questa cosa non la so e non voglio che i miei studenti se ne accorgano. Questa decisione va contro i miei interessi, ma non voglio dirlo apertamente. Non ho capito ma, se chiedo spiegazioni, faccio una brutta figura. Sono angosciato dalla situazione che sto vivendo in famiglia e che non intendo raccontare. È il quadrante della privacy. Anche questo quadrante varia in base al contesto ed all'interlocutore. Occorre tener presente che questo quadrante esiste, che in nessun caso possiamo pretendere di "sapere tutto di lui". La privacy esige rispetto. Effetti collaterali di questo quadrante finiscono in quello precedente: se io cerco di tenere nascosta qualcosa, alcuni miei comportamenti o atteggiamenti potrebbero in qualche modo manifestarne un segnale, senza che io me ne renda conto.

Quadrante 4: comprende ciò che noi non sappiamo di noi e nemmeno gli altri possono sapere di noi; questa è l'area dell'esplorazione, che possiamo intraprendere per nostra scelta (a volte la formazione entra qui; anche questo libro, per alcuni aspetti, vi propone di esplorare quest'area) o che può essere indotta, per esempio in circostanze eccezionali nelle quali attuiamo comportamenti, abilità e risposte che né noi né gli altri avremmo mai immaginato.

Le relazioni esaminate possono riguardare anche "ruoli" con le relative interazioni e aspettative:

marito – moglie; genitori – figli; insegnante – allievo; collega A – collega B;
studente – università; consumatore – società; paziente – ospedale; ufficio pubblico – utente;
azienda A – azienda B; azienda – collaboratori; organizzazione – stakeholders;
nazione A – nazione B;

Le certificazioni di qualità, le carte dei servizi, le dichiarazioni tipo diritti del malato, i siti web contribuiscono a modificare le "dimensioni" dei quadranti. Anche le riorganizzazioni aziendali o le riforme scolastiche modificano il rapporto tra quadranti.

Scheda 5

Rapporto affettivo e interazione educativa fra insegnanti e studenti nell'età dell'adolescenza

Questo è il titolo della Tesi di Laurea, Università Statale di Milano, scritta nel 1986 da Lucia Fiori. Ci sembra interessante riportarne alcuni passi, tenendo conto soprattutto dei quasi 25 anni intercorsi: può costituire un'occasione per riflettere su cosa è migliorato e come istituzioni e insegnanti abbiano portato avanti questo discorso fino a oggi.

Uno degli scopi della tesi è quello di sottolineare quanto la scuola sia per i ragazzi determinante e condizionante proprio perché parte integrante di una realtà quotidiana, che scandisce il tempo e influisce sulle dimensioni fondamentali dell'esperienza nell'età evolutiva.

La difficoltà degli insegnanti a gestire il proprio rapporto con gli studenti, con i colleghi, con tutta la struttura in sé, è ormai diventata una costante nella realtà scolastica italiana.

Una realtà che, d'altra parte, incide profondamente nella vita quotidiana di ogni singolo istituto: ne risentono gli stili di comando, le scelte didattiche. Notiamo per esempio il frequente verificarsi di situazioni caratterizzate da estrema provvisorietà, confusione, contraddittorietà: basti pensare alle classi di quei "malcapitati" studenti costretti ad adeguarsi quotidianamente sia a metodi dettati dal più rigido autoritarismo, sia a metodi adottati in nome del permissivismo più approssimativo.

Comunque in pratica, soggettività, emotività, capacità di impostare un dialogo, nella scuola sono ancora considerati fattori incontrollabili, legati indiscutibilmente al carattere di ogni singolo individuo.

Esiste e sussiste nella scuola, da anni ormai, un vuoto di aggregazione e una crisi di collegialità, partecipazione e responsabilità: da un'indagine del CENSIS "la pratica quotidiana povera e routinaria è l'aspetto più persistente e identificabile della vita dell'istituzione scolastica".

I metodi di valutazione assomigliano sempre più a meri controlli formali: non accontentano e sono accettati con rassegnazione dalla maggior parte degli insegnanti, come forma di consapevolezza dell'inefficacia dei propri metodi.

Gli studenti, nel tentativo di adattarsi a contenuti non sufficientemente "mediati" vivono in un clima di ansia e insicurezza -spesso vera e propria apatia- tale da incidere sulle capacità di comunicare.

La scuola tende a chiudersi nell'ambito del mero insegnamento (inteso come trasmissione di conoscenze) e continua a tramandare il culto di un formalismo che nulla ha a che vedere con la personalità del singolo studente e la sua crescita. Occorre tener conto di come lo studente vive il suo tempo fuori da scuola.

Di fatto sia fra insegnanti e studenti che fra insegnanti, si erigono barriere di incomprensione e diffidenza, barriere alimentate da gerarchia di ruoli, pregiudizi personali, mancanza di comunicazione...

In sintesi, nella maggior parte dei casi, la scuola strutturata così annulla la capacità progettuale e di lavoro dei singoli, cioè sostanzialmente "fa dell'individualismo il valore dominante".

Basti pensare ai singoli insegnanti, alle ore che trascorrono da soli: ogni gruppo classe è per lo più isolato, vive rapporti differenti con ogni insegnante e ogni insegnante, o studente e insegnante, devono affrontare da soli i propri problemi, perché i rapporti creati dalla "convivenza forzata" spesso non vanno al di là di un mero formalismo del tutto superficiale.

3. LA COMUNICAZIONE

► 1. L'importanza della comunicazione

Troviamo interessante aprire con la descrizione di cosa sia la comunicazione data da Enzo Spaltro: "Molte formulazioni del processo di comunicazione lo raffigurano come un semplice problema di trasferimento di informazioni da una persona a un'altra. In realtà invece, come tutti sappiamo, tale processo è tutt'altro che semplice e l'informazione che viene trasmessa è spesso fortemente mutevole e notevolmente complessa: in effetti, racchiusi tutti nel medesimo "semplice" messaggio noi comunichiamo fatti, stati d'animo, percezioni, allusioni e numerose altre cose. Comunichiamo non solo mediante la parola parlata e scritta, ma attraverso il gesto, l'atteggiarsi del corpo, il tono della voce, la scelta del momento in cui parlare, e anche mediante ciò che non diciamo e così via".

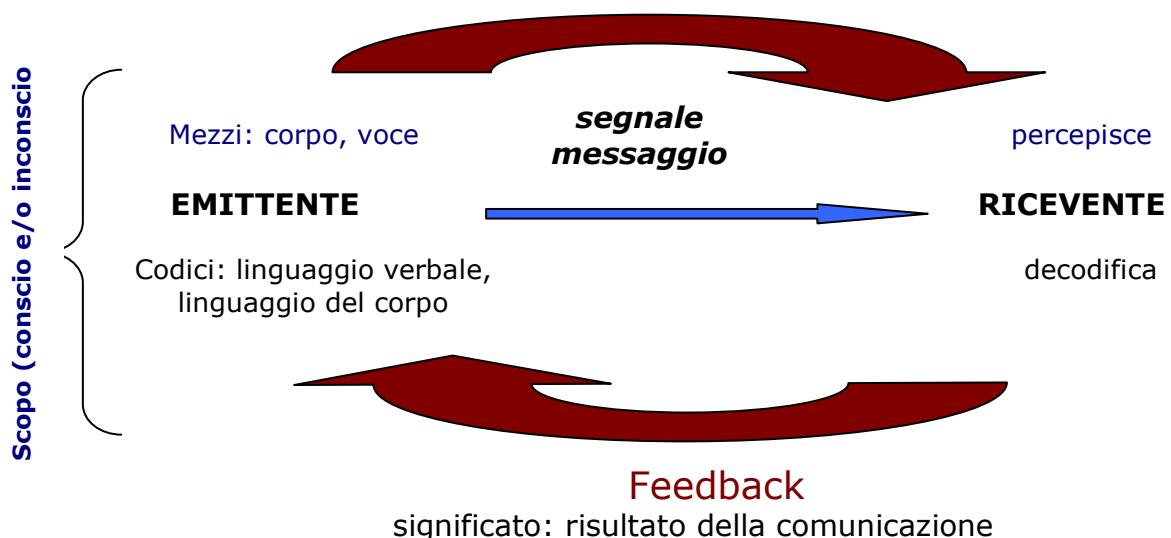
La comunicazione è lo strumento di base per l'interazione umana: grazie a essa possono "circolare" ed essere condivise le risorse, intese come idee, capacità, competenze, informazioni, di cui ogni persona dispone e che sviluppa nel corso della propria vita.

La comunicazione è, in questo senso, il motore di ogni sviluppo sociale e organizzato.

Anche in un ambito più ristretto, come le relazioni personali o quelle all'interno della scuola o di un'azienda, si può assistere ogni giorno ai risultati concreti dei processi comunicativi: relazioni collaborative ben costruite o difficili, studi condotti con interesse e profitto oppure stentati se non interrotti, attività andate a buon fine o arenatesi, gruppi che sanno velocemente impostare un proficuo metodo di lavoro comune o che si bloccano alla minima difficoltà.

Le interpretazioni di questi fenomeni possono essere tante e di ordine diverso, ma l'analisi dei processi comunicativi ci offre un solido filo conduttore per una lettura sistematica delle relazioni e ci aiuta a individuare gli elementi chiave su cui fare leva per costruire comunicazioni di successo.

► 2. Come avviene la comunicazione



Ecco i passaggi del processo comunicativo:

- L'emittente ha sempre uno *scopo comunicativo* nei confronti del ricevente, consapevole o no.
- L'emittente utilizza un *mezzo* (le corde vocali, il corpo, un testo scritto) e un *codice* (il suo sistema linguistico, il suo linguaggio del corpo).
- L'emittente quindi compone e invia un *messaggio* (espresso in un *segnale* proposto al ricevente e che ritiene sarà accolto e compreso da quest'ultimo).
- Il ricevente *percepisce* con i suoi sensi (ascolta, vede, annusa, tocca, gusta) il segnale che gli è stato proposto e lo *decodifica* (cioè lo traduce in qualcosa di significativo per se stesso) innescando un *effetto* sul proprio comportamento (*feedback*) che, a sua volta, fa ripartire il processo in direzione inversa,.

Consideriamo il **significato** del messaggio, quindi dell'atto comunicativo, l'**effetto comportamentale** che l'emittente induce sul ricevente e che può coincidere o non coincidere con lo scopo, consapevole o meno, dell'emittente. Tale possibilità dipende dall'uguaglianza o differenza tra i sistemi percettivi e i codici di emittente e ricevente.

Per esempio:

- L'emittente ha lo scopo consapevole di invitare il ricevente a guardare la bellezza di un tramonto.
- L'emittente utilizza la sua voce, il suo braccio e la sua bocca, e un codice misto di lingua e gesti specifici
- L'emittente quindi compone il messaggio "guarda verso ovest, che tramonto magnifico!" e lo invia corredandolo di gesti (braccio e mano tesi a indicare il tramonto), di un sorriso e di una voce che reputa adatta al tipo di messaggio
- Il ricevente ascolta la voce e le parole, vede il gesto e il sorriso e l'emittente nel suo complesso così com'è nel momento del messaggio, quindi li decodifica.
- L'effetto indotto dall'emittente sul ricevente è quello di fargli voltare la testa e guardare in direzione del tramonto.

Se è l'effetto voluto, la comunicazione è stata efficace. Ma se l'effetto voluto è, per esempio, la condivisione di un sentimento di piacere, potrebbe non essere stato abbastanza. L'emittente infatti potrebbe girarsi, guardare il tramonto e commentare "ecco un altro giorno che se ne va". Il messaggio "magnifico tramonto = piacere" si è trasformato in "magnifico tramonto = un altro giorno finito".

Questa differenza si chiama *arco di distorsione*; più la comunicazione è efficace, più ridotta è l'ampiezza di questo arco, che comunque non è mai eliminabile del tutto.

Il **comunicatore efficace** è colui che è consapevole dei propri obiettivi ed è in grado di allineare i propri comportamenti al fine di raggiungerli ed è flessibile nel ricevere/dare/gestire il feedback.

Il **messaggio efficace** è quello che ha per il ricevente la stessa valenza che per l'emittente, "magnifico tramonto = piacere" per entrambi.

Tutto ciò accade in quanto *il significato di un messaggio è stabilito dal ricevente e non dall'emittente*; ciò che l'emittente può fare è imparare a comporre e inviare messaggi ai quali, utilizzando le proprie modalità e le proprie esperienze, il ricevente attribuirà un significato il più possibile simile a quello che era l'obiettivo dell'emittente.

► 3. Processo comunicativo e relazione

Una comunicazione, oltre che veicolata dalle parole, è soprattutto uno scambio *relazionale* tra due o più persone.

Scambio di cosa?

Ci si scambiano i significati che emittente e ricevente attribuiscono alle parole (componente *verbale*), ai toni, ritmi e volume di voce (componente *paraverbale*) e ai gesti, espressioni, atteggiamenti e postura del corpo, sguardi ecc. (componente *non verbale*).

Attraverso questo ricevere e dare reciproci le persone confrontano i propri comportamenti, definiscono in quale relazione stanno tra loro e acquisiscono nuove informazioni. Questo processo è alla base dell'apprendimento e dell'evoluzione personale e in ciò consiste la *ricchezza della comunicazione*, l'importanza *della relazione*.

Tutto sarebbe più semplice se la parola "significato", che sembra così ovvia, non fosse così complessa. Cos'è un *significato*?

Noi lo consideriamo come *un'indicazione di comportamento*.

Per esempio, un docente chiede un'informazione a un collega, il quale risponde, prima ancora che con le parole, corrugando la fronte. Il docente interpreta questo segnale come "disappunto" e reagisce di conseguenza. Qualunque fosse il motivo per cui il collega ha corrugato la fronte, il docente che l'ha interpellato *ne trae conseguenze pratiche sulla base di una sua interpretazione* che, nel caso ipotizzato, è "disappunto".

Ogni segnale comporta un'interpretazione e questa innesca un comportamento di risposta: questo comportamento di risposta è ciò che chiamiamo "significato".

I partecipanti a un processo di comunicazione percepiscono segnali, li interpretano a proprio modo (secondo le loro modalità, carattere, opinioni e convinzioni sulla situazione, l'esperienza, i risultati del passato, le aspettative ecc.) e ne traggono conseguenze comportamentali.

Il punto nodale di questo processo è che, *per un medesimo segnale, i significati possono essere molti*: forse il collega intendeva esprimere "meraviglia" (...come mai lo chiede proprio a me?...) o "riflessione" (...devo concentrarmi per ricordare l'informazione da dargli...) o "piacere" (...sono contento che finalmente si rivolga a me...) o altro; ma il docente dell'esempio ha reagito a "disappunto" e non a "meraviglia", "riflessione", "interesse", "piacere"... ecc.

I conflitti e le frustrazioni nascono proprio dal fatto di **dare per scontato che il legame tra un certo segnale e il suo significato sia definito e condiviso da tutti**. Invece a un medesimo segnale vengono di fatto attribuiti differenti significati: ciascuno di noi mentre comunica si comporta, inconsapevolmente, *come se, per quel segnale, l'unico significato possibile fosse quello da lui stesso dato*..

Applicate questa ipotesi alla relazione che si crea quando siete a colloquio con i genitori, o quando parlate con i colleghi durante un Collegio Docenti o un Consiglio di Classe, o rivolgete richieste in Segreteria, o fate lezione e interrogate i vostri allievi...

► 4. Comunicazione: incontro fra due mondi

Non vi sono due esseri umani che abbiano la stessa storia. Ognuno ha dietro di sé e dentro di sé una serie di esperienze che sono unicamente sue, come le impronte digitali. Queste esperienze costruiscono progressivamente in ciascuno di noi una specifica, individuale e unica rappresentazione del mondo, diversa da quella di ogni altro. Perciò ciascuno interpreta ogni messaggio "a modo suo" e risponde *ai medesimi stimoli con comportamenti diversi*.

Ogni essere umano utilizza la propria idea di come è fatto il mondo e di come funzionano le cose nel mondo, il proprio "modello" del mondo, come una mappa per orientarsi nel territorio della vita reale.

Noi ci rapportiamo alla realtà filtrando le percezioni che ne abbiamo e interpretandola in base alla mappa che ci siamo formati attraverso le nostre precedenti esperienze.

Come tutte le mappe, essa è simbolica, incompleta e approssimata, altrimenti non sarebbe pratica da usare. Se fosse una fotografia precisa della realtà, sarebbe la realtà stessa. Inoltre ha sempre uno scopo: la mappa dei beni artistici e culturali della nostra città ha obiettivi diversi e quindi criteri diversi dalla mappa delle fognature. Se dovessimo riparare queste ultime a poco ci servirebbe una mappa dei musei, anche se fosse precisissima e comprensibilissima!

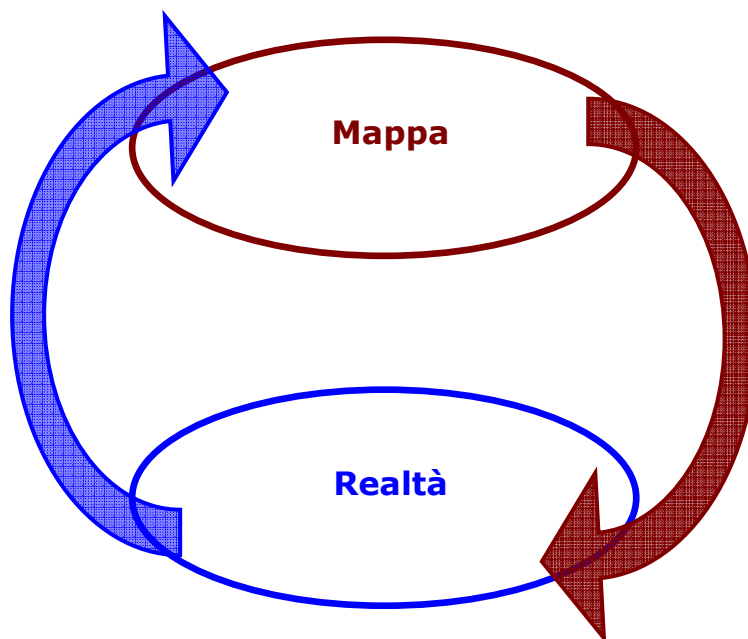
La "mappa" che ci formiamo a partire dalle nostre esperienze è come una rete di convinzioni che nel corso della vita si arricchisce e si infittisce; ma costituisce anche un filtro attraverso il quale costruiremo le esperienze successive e le successive modifiche alla mappa stessa.

Noi utilizziamo dei "filtri percettivi" che tendono a confermarci sempre lo stesso modello del mondo: siamo indotti a ignorare tutto ciò che potrebbe produrre delle crepe nella saldezza della mappa che ci siamo costruiti e aprirla al cambiamento, percepito come un piccolo o grande rischio. Così, però, ci esponiamo al rischio di non scoprire nulla di nuovo e di ripetere sempre gli stessi comportamenti anche quando risultano inadeguati.

Questa "resistenza al cambiamento" costituisce uno dei principali ostacoli nella comunicazione, nell'apprendimento, nella soluzione dei problemi, nello sviluppo personale, professionale e delle Organizzazioni. Da ciò l'importanza della flessibilità e della capacità di riconoscere i modelli del mondo nostri e dei nostri interlocutori; non solo per comporre efficacemente i messaggi che inviamo e decodificare più facilmente quelli che riceviamo, ma soprattutto per

disporre di più scelte, di più sistemi di riferimento. Meglio possedere non solo la mappa dei musei, ma anche quella delle vie, del sottosuolo, dei servizi, del catasto ecc.

La *mappa* o *modello* del mondo si compone, come vedremo meglio più avanti, di comportamenti, capacità, emozioni, criteri di scelta, convinzioni, valori, sistema identitario personale.



► 5. Comuniciamo e ci relazioniamo a più livelli

Quando comunichiamo, lo facciamo contemporaneamente su più livelli:

1. **Cosa diciamo:** questo è il livello del contenuto, della nozione che vogliamo venga recepita e memorizzata dagli allievi, del comportamento che ci aspettiamo di indurre, della capacità operativa che intendiamo venga messa in atto. Quindi si tratta sia di ciò che diciamo a parole che di ciò che facciamo: le azioni e i comportamenti comunicano altrettanto e più delle parole. Gli insegnanti e gli studenti comunicano oltre le parole con ciò che *fanno*, con i comportamenti che agiscono. "Intendiamo trasmettere" e "trasmettiamo" non sono necessariamente la stessa cosa, anzi non lo sono quasi mai, come vedremo successivamente e come spesso avete sperimentato in classe, scoprendo che ciò che vi sembrava chiaro e semplice non era affatto stato compreso dagli allievi.
2. **Come lo diciamo:** questo è il livello delle modalità e delle abilità nel costruire il messaggio. Il *modo* in cui viene assemblato e trasmesso un messaggio è parte integrante del significato del messaggio stesso. La stessa frase, pronunciata con un diverso tono o volume di voce, può assumere un significato completamente diverso: toni ironici e sarcastici ne sono l'esempio più evidente. Per comunicare utilizzo l'abilità di dare o non dare attenzione all'altro, di avere pazienza, di scegliere le parole, di cambiare la struttura di ciò che dico in funzione dei segnali che ricevo come risposta. Il *modo* in cui viene preparata una lezione può significare molto ai fini del risultato. Su questo si basavano gli studi di retorica, quando consigliavano: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*. Come reperire gli argomenti, in che modo organizzarli, con quali forme esporli, in che modo gestire l'esposizione.
3. **Come ci predisponiamo:** questo è il livello "interiore" della comunicazione. Comprende
 - per esempio le nostre **emozioni e gli stati emotivi** in cui ci troviamo: comunicate a un collega con le stesse parole un cambiamento d'orario mentre vi sentite allegri e tranquilli oppure mentre vi sentite seccati e indispettiti!...;
 - **ciò che pensiamo della situazione:** immaginate un incontro con le famiglie: cosa accade in termini di comportamento/comunicazione se, quando lo cominciate, lo ritenete utile oppure se lo ritenete inutile;

- **ciò che consideriamo importante:** nel nostro lavoro, verso i colleghi o gli allievi, come la correttezza, la puntualità, la collaborazione...;
- **le nostre esperienze:** ciò che sappiamo e abbiamo sperimentato ci influenza nella relazione/comunicazione: se abbiamo sempre ottenuto un buon risultato impiegando certi esempi per spiegare il Teorema di Pitagora, probabilmente li sceglieremo anche oggi, in questa nuova classe...con questi allievi... che non li capiranno...!

Numerose ricerche effettuate sul significato della comunicazione hanno osservato che la componente verbale concorre a rendere efficace la comunicazione per il 7%, la comunicazione paraverbale per il 38%, quella non verbale per il 55%.

In pratica ciò che diciamo "comunica" molto meno del modo in cui lo diciamo o di come ci predisponiamo, dell'atteggiamento, intenzione, pensieri che abbiamo quando ci accingiamo a comunicare.

Il modo di predisporci, l'atteggiamento, l'intenzione, i pensieri e gli stati emotivi sono elementi della relazione che in quel momento stiamo intrattenendo con i nostri interlocutori e con noi stessi.

Più avanti vedremo in quali modi l'insegnante può prestare attenzione agli aspetti non verbali della comunicazione per ottenere risultati significativi con i singoli e con la classe. Spesso questa parte della comunicazione è sottovalutata o misconosciuta e ci concentriamo eccessivamente sulla comunicazione verbale.

Da tutto ciò discende il fatto che la relazione che abbiamo con le persone con le quali comunichiamo determina in larga misura il risultato della comunicazione e, in ultima analisi, l'efficacia del nostro lavoro.

Lo schema classico della comunicazione comprende l'emittente, il ricevente, il canale, il codice, il messaggio e il referente (i sei elementi di Jakobson, considerati anche da Muller e Watzlawich).

A partire dalle scuole di retorica greche e romane gli studi per creare una comunicazione efficace si sono concentrati sulle abilità riguardanti il messaggio, il referente, il canale, e il codice.

L'orientamento recente della ricerca ci dimostra che si può ottenere un *grande cambiamento nella qualità della comunicazione quando si focalizza l'attenzione sull'emittente, sul ricevente, e sulla relazione che intercorre tra i due.*

► 6. L'efficacia della comunicazione

In che modo possiamo ottenere una comunicazione efficace, vale a dire fare in modo che abbia per il mio interlocutore lo stesso significato che ha per me?

Poiché ciascuno dei due interlocutori fa riferimento alle sue mappe del mondo, costruite in base alle proprie esperienze, risulta abbastanza evidente che non ci possiamo servire di una serie di regole sempre valide per tutti. Una regola del tipo "quando le persone pronunciano questa certa frase o quando una persona tiene le mani incrociate allora significa che ..." può essere valida per alcune persone, ma mai per tutte. Questo tipo di regole può essere utile per chi si trova nella necessità di inviare lo stesso messaggio a molte persone (per esempio uno spot pubblicitario) o non ha la possibilità di indagare le specificità del proprio interlocutore (per esempio un medico al pronto soccorso).

Se così fosse per tutti in ogni contesto, annulleremmo con un colpo di spugna l'individualità e l'esperienza di ciascuno di noi. In grammatica italiana l'infinito in *ire* appartiene alla terza coniugazione. Punto. Termini in *ire*? Allora sei della terza! Approfondire lo è, quindi anche mille*ire* lo deve essere. La comunicazione sarebbe un codice prescrittivo, un manuale rigido in cui, facendo "X", si ottiene sempre "Y". Anche in grammatica ci sono le eccezioni e nemmeno in chimica accade *sempre* ciò che è previsto. Figuriamoci con le persone.

La richiesta di regole certe nella comunicazione nasce dal desiderio e dalla necessità di intendersi veramente. Ma l'obiettivo di intendersi veramente si fonda sulla molteplicità, complessità e ricchezza umana, quindi non su regole sempre uguali e definitive.

Ciascuno ha un suo modo di interagire con la realtà, basato sul suo modello di realtà e ciò può indurlo a presumere che la realtà si identifichi con quel modello, confondendo il modello con la realtà. Invece la realtà è una, ma i modelli sono diversi; ciascuno ha il suo e, se vi rimane

ancorato pensando: "la mia mappa è l'unica ed è quella vera", la comunicazione non potrà certamente essere efficace.

Per comunicare efficacemente possiamo quindi fare riferimento a una serie di presupposti, mettendo in pratica i quali otterremo risultati soddisfacenti.

Questi presupposti non sono assimilabili a regole, si tratta di *modi di pensare*, atteggiamenti e disposizione verso certi comportamenti, certe attenzioni e certe scelte piuttosto di altre. L'obiettivo è l'efficacia, la comprensibilità, la relazione, la congruenza, non la correttezza in sé che farebbe riferimento a regole univoche.

► 6.1. Ogni comportamento è comunicazione e non si può non comunicare.

Noi **comuniciamo sempre**. A un osservatore comunichiamo molte più cose di quanto pensiamo, soprattutto attraverso il "linguaggio del corpo", che in gran parte è al di sotto della soglia della nostra consapevolezza.

Inoltre le persone che ci osservano/ascoltano proiettano su di noi le loro convinzioni/opinioni, in un continuo e naturale processo di interpretazione di ogni segno linguistico e non linguistico che emettiamo, consapevolmente o inconsapevolmente.

Siamo abituati a pensare alla comunicazione prevalentemente come scambio di parole, dette a voce o scritte: quanti messaggi ci arrivano in una sala d'attesa o in un ascensore, da chi sta zitto e ... "non vuole (o non si sente di) comunicare"?...Di quanti messaggi è carico il silenzio "pesante" dopo un litigio? Quanti significati trasmette persino la nostra assenza, da una festa, da una cerimonia, da un impegno di lavoro?

E quanti messaggi ci trasmettono uno sguardo, un sorriso, un'espressione del viso, il rumore di un passo, un'azione compiuta da qualcuno che conosciamo e la stessa azione compiuta da uno sconosciuto? Un comportamento che viene agito in nostra presenza? Una porta che viene chiusa? Una sedia che viene offerta? Un dito che indica? Un collega che beve un caffè? Un bambino che saltella? Un telefono che squilla? O che se ne resta inesorabilmente muto?

Ogni comportamento è comunicazione, così come ogni comunicazione è comportamento.

Comunicando esercitiamo un influsso importante sull'esperienza dell'altra persona. Se noi comunichiamo, infatti, il nostro interlocutore non può non tenerne conto. Può non decodificare come noi vorremmo, ma anche per decidere di ignorare il nostro messaggio deve prima in qualche modo tenerne conto. Dal momento che è impossibile non comunicare, e ogni nostra comunicazione ha un impatto sugli altri, non possiamo scegliere di non influenzare gli altri. Possiamo solo scegliere se farlo inconsapevolmente o consapevolmente, con cura e attenzione o senza che ce ne importi del nostro interlocutore. E questa scelta è determinante se vogliamo ottenere dei risultati. Tutti noi abbiamo desiderato migliorare le cose, in vari contesti, spesso senza sapere come fare. La PNL ci fornisce degli strumenti per migliorare la nostra capacità di comunicare affinché le nostre buone intenzioni ci portino a risultati soddisfacenti.

► 6.2. Sono responsabile al 100% dei risultati che ottengo o non ottengo.

Che questa idea vi piaccia o no, vi sembri vera o falsa, essa costituisce un presupposto indispensabile per pensare in modo costruttivo a cosa fare e a cosa dire. E' **molto più utile per me** pensare: "Ho ricevuto una risposta (reazione) che non volevo. Come posso modificare il mio comportamento al fine di ottenere la reazione che desidero?"

Il processo di comunicazione è una funzione ricorsiva, in cui la risposta influenza la successiva emissione a tal punto che individuare emittente e ricevente può diventare davvero difficile: osservate due persone che con piacere chiacchierano animatamente e ve ne renderete subito conto. *Nel definire il significato di un messaggio l'intenzione del comunicatore conta poco, conta molto di più il modo in cui questo messaggio viene recepito, decodificato e interpretato da chi lo riceve.*

Assumersi la responsabilità del risultato della propria comunicazione significa fare tesoro delle informazioni di ritorno che, mentre comunichiamo, il nostro interlocutore continuamente ci invia.

Se la mia comunicazione non ha prodotto il risultato desiderato, quello che posso fare utilmente è modificare la mia comunicazione. Posso avere la ferma convinzione che sia il mio interlocutore a non aver capito (posso persino "avere ragione" su questo punto), ma ciò non mi aiuterà a compiere neppure un passo verso la comunicazione efficace; posso invece pensare a un tipo di comunicazione più adatta a produrre nell'altro la reazione che desidero, vale a dire posso far sì che il mio messaggio giunga all'altro in modo da avere per lui la stessa valenza che ha per me.

"Non ho certo motivo di mettere in discussione il mio metodo di insegnamento" sosteneva un insegnante; "Tre allievi nella classe capiscono perfettamente, il che mi dimostra che il metodo che uso non è sbagliato. Certo, se non capisse nessuno, sarebbe diverso".... E il genitore, rassicurato sul fatto che la propria figlia fosse fra quei tre, se ne sarebbe dovuto andar via dal colloquio tranquillo e sollevato. E chi era il responsabile dell'insegnamento ai diciotto ragazzi che costituivano il resto della classe?

► 6.3 Il significato della comunicazione risiede nella risposta che si riceve/ottiene.

Quando comunichiamo, creiamo un'esperienza nell'ascoltatore e otteniamo da lui una reazione/risposta che ci dice qualcosa di molto significativo sull'esperienza che egli ha vissuto. Se affermo "non occorre che chiudi la finestra" e il mio interlocutore si alza e la chiude, vuol dire che le mie parole, accompagnate dal tipo di relazione esistente tra noi, dal mio tono di voce, dalla mia postura, espressione e atteggiamento hanno significato per lui "però se la chiudi, mi fai un favore". Non c'è errore da nessuna delle due parti. Questo è semplicemente il risultato/significato ottenuto, corrispondente o meno a quello desiderato. Ogni comunicazione suscita nell'interlocutore delle rappresentazioni (uno scenario relativo alla finestra chiusa o aperta, nel caso dell'esempio) alle quali reagisce. Possiamo modificare il nostro messaggio in modo da *facilitare al nostro destinatario l'accesso a rappresentazioni differenti.*

Filippo *non capiva!* Ogni volta che l'insegnante spiegava un nuovo argomento lui sbarrava gli occhi, diventava sempre più rosso in viso, cominciava con una serie di "non capisco" che terminavano regolarmente in pianto. Puoi forse andare avanti tranquillamente con la lezione, lasciando una fontana che allaga la classe? L'insegnante decise di osservarlo attentamente, soprattutto *prima* che iniziassero i segnali tristemente noti, scoprendo così che erano i suoi esordi tipo: "oggi parleremo di nuove proposizioni subordinate o delle guerre risorgimentali o dei problemi dell'America Latina..." a scatenare l'ansia in Filippo. "Oggi parleremo di..." per Filippo significava "parleremo di una cosa che già sai"; il pensiero di Filippo è corretto: come facciamo a parlarne se non ne so nulla? L'insegnante provò con un diverso esordio "Vi ricordate della scorsa lezione, in cui vi ho spiegato le proposizioni consecutive? Non potete conoscere altre proposizioni perché ancora non ve le ho spiegate, ma lo farò oggi". Per Filippo così era tutto a posto: non percepiva la richiesta di sapere già una cosa che non gli era ancora stata insegnata. Era intelligente, diligente e con una buona mente, che si attivava solo quando si sentiva sicuro di essere all'altezza. E non ha più pianto.

► 6.4 In ogni processo comunicativo c'è un aspetto di contenuto (cosa) e un aspetto di relazione (come).

E' credenza assai diffusa che l'aspetto dominante di una comunicazione sia il "contenuto", quello che si vuole dire, chiedere, ottenere, spiegare, ecc. Ciò dipende dal fatto che il contenuto è l'aspetto sul quale si concentra consapevolmente la nostra attenzione. L'esperienza scientificamente studiata ci dice invece che l'aspetto di gran lunga dominante è il modo in cui il contenuto è trasmesso; modo le cui caratteristiche vengono percepite soprattutto in maniera inconsapevole, immediata, diretta. Esso contiene un'incredibile quantità di informazioni tra le quali alcune strettamente legate alla relazione che intercorre (o si pensa che debba intercorrere) tra gli interlocutori.

La relazione tra chi comunica non è un semplice contenitore della comunicazione e non è scindibile dal contenuto, è invece l'elemento determinante in base al quale attribuiamo significato, accettiamo e consideriamo credibile e congruente un messaggio, reagiamo a esso con certe emozioni, pensieri e segnali fisici prima ancora che con parole, decisioni e scelte.

L'aspetto di relazione è determinante in termini di risultato/efficacia comunicativa, perché è ciò che indica al ricevente entro quale cornice di rapporto deve essere letta e interpretata l'informazione che gli arriva e quindi delimita quale significato attribuirle. Anche lo stesso pacchetto-regalo assume diversi significati in base alla relazione che intercorre tra chi lo porge e chi lo riceve; può significare: "ricambio un favore", "ringrazio in maniera tangibile", "mi disobbligo", "mi piace regalare", "chiedo scusa", "offro la pace", "questa è una gentilezza, o un riconoscimento o una dimostrazione di...".

► **6.5 Le persone rispondono in base alla loro mappa della realtà, non alla realtà in se stessa.**

La comunicazione è efficace se partiamo dall'idea di riconoscere come si costruiscono le nostre e le altrui mappe cognitive, per potenziarle e modificarle, per accrescere le risorse di cui disponiamo, le nostre capacità di scelta, di decisione e di comunicazione. Noi raccogliamo le informazioni e interagiamo con la realtà attraverso il filtro delle conoscenze che abbiamo acquisito con le precedenti esperienze, con la nostra storia, con il nostro peculiare modo di pensare, nel "nostro" ambiente naturale e socio-culturale. Non accogliamo e archiviamo nulla "così com'è", senza una nostra anche minima elaborazione.

Dicendo che "La mappa non è il territorio" sottolineiamo proprio il fatto che nel momento in cui percepiamo qualunque segnale appartenente alla "realtà esterna", lo percepiamo attraverso i nostri 5 sensi e per potercene servire, utilizziamo un processo molto simile a quello con cui i cartografi disegnano le carte geografiche. Ciò che otteniamo non è la *realtà* bensì *un'elaborazione della realtà* che, come ogni carta geografica (ridotta, simbolica, approssimata, se no non è una mappa!), ci serve per orientarci in quello stesso territorio da cui l'abbiamo ricavata. La mappa di Firenze ci è utile per orientarci in Firenze, è stata ricavata dalla città di Firenze così come è fatta, ma non è Firenze! Per una mappa geografica questa considerazione è scontata. *Per noi invece siamo portati a credere che la nostra rappresentazione della realtà sia l'unica vera e migliore rappresentazione della realtà, la stessa che chiunque altro può e deve avere.* Un'insegnante ha giocato con i suoi allievi di quinta elementare: "Che cos'è?" ha chiesto indicando una carta geografica. "L'Italia!" è stata la risposta unanime dei bambini. "Siete sicuri?" "Certo! È l'Italia! Sicuro! Ovvio!" Quando è riuscita a far notare che si trattava della "cartina" dell'Italia, si è sentita rispondere "così non vale!".

Nella comunicazione il mondo del comunicatore e quello dell'interlocutore entrano in relazione attraverso le loro mappe del mondo, il loro modo individuale di elaborare le informazioni e di interpretare e dare significato alle esperienze: ecco perché **la comunicazione efficace è a misura della mappa altrui**, deve avere per l'altro la stessa valenza che ha per me. Le nostre mappe non saranno mai uguali.

Riusciremo a essere comunicatori eccellenti ed efficaci quando saremo in grado di agire questo presupposto in ogni nostra comunicazione/comportamento. La PNL ci aiuta proprio a capire come è fatta la nostra mappa, come l'abbiamo costruita, a esplorarla, trarne modelli e contemporaneamente e, proprio grazie a ciò, a cominciare a interagire con le mappe altrui.

► **6.6 Le persone funzionano perfettamente. Nessuno è sbagliato o difettoso.**

Se una persona non ottiene i risultati che desidera (in una comunicazione come in ogni altra circostanza) la prima cosa da fare è *scoprire come funziona* in quel momento quella persona. Poi ci si chiederà come far evolvere i suoi comportamenti in modo da renderli più efficaci e soddisfacenti. Per considerare "errore" un comportamento occorre poterlo rapportare a un altro, considerato "corretto". Questo a volte si può fare nell'area dell'ortografia (ma anche lì ci sono discussioni e modifiche storiche), quasi mai è utile nell'area dei comportamenti personali. "Val più un matto in casa sua che un saggio in casa d'altri!"

Consideriamo il presupposto che tutti noi facciamo "il meglio che possiamo con ciò che abbiamo a disposizione". Bollare una scelta come "errore" la cristallizza e la priva della possibilità di evolvere; quello che serve è ampliare la gamma delle scelte e degli strumenti a disposizione. Come è arrivato questo collega o questo studente a questa scelta? Quale è stato il processo che ha attraversato?

Posso rilevare degli errori in un compito: questa espressione deve risultare $-3/4$, se il risultato è diverso ovviamente è stato commesso un errore. Lo stesso vale per un testo o una traduzione o una legge chimica. Questa è solo *una parte* della questione. Se voglio favorire un miglioramento delle capacità dello studenti mi devo chiedere: "Ma come ha fatto questo ragazzo a produrre questi risultati che sono diversi da quelli che mi attendevo? Quale processo mentale ha utilizzato?" Potrebbe non aver compreso come si opera con i numeri relativi; potrebbe aver letto male il testo da tradurre o tirato a indovinare la formula chimica. Ciascuno di questi casi richiede interventi di tipo diverso.

Come arriva il collega ad agire comportamenti sgradevoli ogni volta che si tratta di incontrare le famiglie o accordarsi sulla decisione di promuovere o bocciare Tizio o Caio? O di riproporre ogni anno lo stesso progetto apparentemente rinnovato da insignificanti modifiche formali? O di cercare sempre di copiare quello di un collega compiacente o remissivo? Invece posso scoprire dove e come inserire (o aiutare a inserire) delle modifiche che offrano un comportamento più utile e una maggiore possibilità di opzioni e scelte. Se possiedo solo un martello, devo augurarmi che tutti i problemi che incontro si possano risolvere con dei chiodi!

Spesso ***i risultati ottenuti non sono quelli desiderati, ma non dobbiamo considerarli dei fallimenti.***

Ogni risultato può essere utile o utilizzabile. Quando si apprende si procede spesso e giustamente per tentativi ottenendo anche risultati indesiderati. E' utile archiviare ogni tentativo come "possibile scelta alternativa in situazioni analoghe" piuttosto che scartarlo disprezzandolo come "errore"; quando si apprende è giusto sperimentare più errori possibili, in modo da aggiungere delle scelte alternative alle situazioni, ed evitare così di rifarli in futuro. *Quindi non tanto "dove ho sbagliato?" ma "come posso fare in modo più efficace?"*

Questo ci aiuta a essere attivi ed efficaci. Colpevolizzarci o a lamentarci non serve. Le persone fanno sempre una buona scelta fra quelle possibili per loro in quel momento, indipendentemente dalla nostra approvazione. *Possono imparare a farne di migliori.*

Infatti spesso ce ne sono altre migliori e possiamo imparare a trovarle.

La comunicazione e l'apprendimento sono efficaci quando scoprono e "sciogliono" i limiti in cui si imbattono. *Concentriamoci su come ottenere i risultati che desideriamo; inutile piangere sul latte versato... Cerchiamo i risultati desiderati, è su questi che dobbiamo concentrarci.*

► **6.7 Qualsiasi comportamento risulta utile in qualche contesto.**

La capacità di riconsiderare il valore di un comportamento in funzione del variare dei contesti nei quali può essere attuato è la base della flessibilità e della possibilità di ampliare la gamma delle risposte disponibili. La "testardaggine" di certi "rompiscatole" in alcuni contesti potrebbe essere "tenacia" di "persone determinate": dove, quando, con chi,? E se ne avessero un po' alcuni nostri studenti un po' troppo "poco motivati" o "labilmente impegnati"? In pratica non dobbiamo considerare nessun comportamento come "sbagliato in sé", ma solo come inadatto in un certo contesto. Mettiamolo da parte, ma non gettiamolo via: potrà esserci utile in un'altra circostanza. Se abbiamo a che fare con una vite, non ci serve il martello, che però non è uno strumento sbagliato; teniamolo nella nostra cassetta degli attrezzi per quando incontreremo un chiodo e ora cerchiamo un cacciavite, quello che ci era capitato in mano ieri quando ci servivano le forbici. La PNL ci aiuta proprio a fare questo, a ricontestualizzare.

Aggiungiamo comportamenti e risorse al nostro paniere e coltiviamo la capacità di scegliere fra tanti strumenti quello idoneo. I comportamenti e le risorse non invecchiano e non passano di moda, stanno in un armadio della nostra mente dalla capienza infinita e sono sempre recuperabili anche da un archivio in disuso.

► **6.8 Le persone possiedono la capacità di crearsi le risorse che non hanno.**

Non è sempre facile accedere alle risorse utili risorse al momento opportuno. Spesso desideriamo acquisire nuove abilità; non sempre però manchiamo di abilità mancanti o le possediamo in quantità insufficiente: ciò che ci manca è riconoscere le abilità e risorse che utilizziamo nei vari contesti per renderle disponibili anche in contesti in cui finora non erano comparse. L'attenzione ai dettagli che usiamo nel bricolage, a esempio, può esserci utile anche a scuola o magari in vacanza. La pazienza che usiamo durante una coda allo sportello di un ufficio pubblico può servirci con alcuni colleghi o certi genitori. La tenacia che usiamo in classe potrebbe servirci anche con i colleghi e la relazione paritaria che usiamo con questi ultimi potrebbe funzionare anche coi genitori. Quali e quante risorse abbiamo? Dove possiamo validamente usarle e trasferirle?

► 6.9 L'esperienza interna equivale all'esperienza esterna.

Quante volte ci capita di pensare a un episodio accaduto molti anni prima e di provare le stesse sensazioni e le stesse emozioni che avevamo provato nel passato? Stiamo rivivendo quell'episodio solo nella nostra mente, col nostro ricordo, ma il risultato concreto è che proviamo ciò che provavamo, sentiamo gli stessi suoni, vediamo ciò che vedevamo proprio come se lo stessi vivendo qui e ora. E se qualcuno ci sta osservando, anche se noi stiamo zitti, si accorge che dentro di noi accadono cose, si susseguono esperienze.

Quanti di noi hanno scelto di non lanciarsi col paracadute, o di non praticare il rafting prima ancora di averlo provato?

Sentirci attaccati ai fili del paracadute, con la sensazione di vuoto e di tuffo all'atto di lanciarsi dall'aereo, immaginare il cielo intorno a noi e la terra piccola laggiù, sentire il rumore dell'aereo che si allontana e il fischio dell'aria mentre scendiamo (...o precipitiamo?...), magari recuperando queste informazioni da qualche film che abbiamo visto, può costituire un complesso di informazioni più che sufficiente per decidere che lanciarsi col paracadute sarà l'esperienza che abbiamo sempre desiderato, o un'esperienza che non faremo mai, che non fa parte della nostra storia. Proprio come se l'avessimo provata per poter decidere.

Noi "rispondiamo" agli scenari che ci costruiamo nella nostra mente almeno quanto agli accadimenti esterni: ciò che vediamo con l'occhio della mente, che ascoltiamo e ci diciamo ci influenza almeno altrettanto di ciò che ci circonda. Può trattarsi di qualcosa che ricordiamo per averlo vissuto nel passato, ma anche di qualcosa che ci rappresentiamo in un tempo futuro: come sarà la giornata di domani? Cosa farò? E cosa farò il prossimo anno scolastico? Per rispondere a queste domande mi costruisco un "film" nel quale io vedo, ascolto, sento, provo..... La forma linguistica, accompagnata poi dal linguaggio non verbale, mi serve per descrivere il film in questione. Posso avere film ricchi descritti con linguaggi ricchi o poveri; film poveri descritti con linguaggi ricchi o poveri. **Questo è un campo fondamentale di lavoro per il comunicatore e per l'insegnante.**

► 7. Abilità fondamentali del comunicatore efficace

Un'abilità centrale della comunicazione efficace è la capacità di riconoscere il rapporto che lega i segnali e gli schemi di comportamento agli atteggiamenti e agli stili di pensiero.

1. Occorre imparare a **distinguere, nel rapportarsi con gli altri, fra "osservazione" e "interpretazione"**. L'osservazione consiste unicamente nell'identificare i segnali e la loro appartenenza a schemi ripetuti. L'interpretazione consiste nel dare un significato e un senso a tali segnali e schemi osservati.

Un'abitudine profondamente radicata nella nostra cultura ci induce ad attribuire a ciò che osserviamo dei significati che per di più consideriamo univoci e validi per tutti. Di fatto operiamo una sorta di "lettura della mente" del nostro interlocutore interpretando in base alla nostra mappa del mondo i segnali che egli ci invia.

Rilevare che un collega durante l'incontro di programmazione se ne sta seduto a braccia conserte con la testa leggermente abbassata e la mascella serrata, significa fare un'osservazione. Dire che questo collega è contrariato dalle proposte in discussione, significa

interpretare i suoi segnali corporei attribuendo loro i significati che avrebbero se li avessimo emessi noi..

Benché un'interpretazione possa essere corretta, essa resta unicamente una valutazione soggettiva. Non è un modo corretto di dare attenzione e ascoltare effettivamente il nostro interlocutore e ci allontana dall'efficacia della comunicazione, se non siamo in grado di superare questa equivalenza (braccia conserte e testa abbassata = refrattarietà alle proposte) nel momento stesso in cui la componiamo.

2. Altra abilità fondamentale del comunicatore efficace è la capacità di **distinguere l'intenzione dal comportamento**. La mia intenzione di ravvivare il clima della sala professori mettendo un CD di musica allegra può essere interpretato come un atto di disturbo o di scarsa preoccupazione dei gusti altrui. La mia intenzione è e *resta* positiva (chi non vorrebbe una giornata leggera e piacevole?) ma posso aver scelto un comportamento disfunzionale, poco adatto a realizzare la mia intenzione. L'intenzione in questo senso è sempre "positiva" perché legata a un valore condivisibile (lavorare con più leggerezza), ma non è supportata magari da un comportamento efficace e altrettanto condivisibile (posso operare altre scelte, per rendere la giornata più leggera, magari scoprire quale musica piace, o anche solo salutare in maniera coinvolgente, o offrire un caffè).

Quando una persona attua un comportamento che non condividiamo, dobbiamo innanzitutto scoprire la sua intenzione a partire dal presupposto che esista sempre un'intenzione positiva. Quando un nostro comportamento non viene apprezzato, dobbiamo innanzitutto esplicitare quale nostra intenzione positiva ne è alla base. La questione non è affatto semplice: non sempre una persona è consapevole delle proprie intenzioni; ciò che è positivo per uno, può non esserlo per un altro; può esserci una catena di intenzioni e solo l'ultima essere positiva (non sto attento così faccio un sacco di errori così prendo un brutto voto così vengo bocciato così finalmente mi mandano al liceo artistico e posso sviluppare le mie doti di pittore!...)

3. La terza abilità fondamentale è quella di **distinguere il contenuto dalla struttura**. A volte entriamo nel merito di una discussione, ci facciamo coinvolgere emotivamente e perdiamo di vista il significato complessivo di ciò che sta accadendo. Durante una riunione coi colleghi o una discussione tra allievi tendiamo a considerare chi ha ragione e chi ha torto, chi fa proposte valide o meno (SECONDO LA NOSTRA OPINIONE) e trascuriamo i segnali relazionali che i membri del gruppo stanno mandando. Cosa stanno effettivamente comunicando? Forse il collega sta esprimendo il suo disagio perché non sente valorizzato il suo contributo o presa in seria considerazione la sua difficoltà; forse un gruppo di ragazzi sta cercando di far capire al più sveglio e intraprendente che vorrebbero avere più possibilità di esprimersi, che hanno bisogno di più tempo, e stanno sperimentando (per ora con scarsi risultati) come si fa a prendere una decisione quando si è in più di uno o due... Perciò non è una questione di torto o ragione, non si tratta di ricalcare Forum, ma di rispondere ai messaggi relazionali che determinano l'andamento della discussione.

4. La quarta abilità fondamentale è quella di ricordare che le persone sono molto più attratte e motivate da ciò che facciamo che non da ciò che diciamo. Come insegnanti siamo un **modello**, un esempio, che lo vogliamo o no. Il nostro interesse genuino, il nostro piacere nel lavorare sono molto più significativi di qualunque cosa possiamo dire e di qualunque innovazione possiamo introdurre. Se ripeto ai miei studenti che si devono impegnare, che lo studio è importante nella vita, che senza una cultura non faranno strada e poi io come insegnante sono il primo a correre fuori da scuola al termine delle lezioni, sono refrattario a ogni aggiornamento, ripeto spesso cose tipo "per quel che mi pagano...", gli studenti cosa "modelleranno" da me?.... Se lo staff dirigente è litigioso, gioca a scaricabarile, è refrattario all'innovazione, convinto che tocchi agli altri cominciare...?....

► 8. Più punti di vista

Tutti gli aspetti legati all'efficacia della relazione interpersonale e della comunicazione fin qui proposti possono essere meglio compresi se inquadrati nella cornice dei punti di vista a partire dai quali interagiamo con le persone e con la realtà: le *posizioni percettive*.

Consideriamo che le **posizioni percettive sono** fondamentalmente **tre: io, tu e l'osservatore.**

PRIMA POSIZIONE: IO

Io sono io, associato a me stesso in tutte le mie abilità, caratteristiche, interessi e scopi. Come insegnante, quando sono nella prima posizione ho ben presenti e sono direzionato verso i miei obiettivi di insegnamento, di verifica, di adempimento, attivo le mie abilità relazionali e didattiche, mi baso su ciò di cui sono convinto e che è importante per me. Siamo quasi alla fine del quadrimestre, alcuni bambini hanno ancora problemi di ortografia, come mi regolo? Se interrogo come vorrei, mi resta il tempo per terminare la rivoluzione francese? Spiego la radice quadrata o il pensiero di Spinoza e cerco esempi di applicabilità attuale, intanto sono concentrato su me che sto spiegando/facendo imparare.

La prima posizione è quella dove le mie esperienze personali mi fanno percepire la situazione dal mio punto di vista e sarò conscia/o solo di quello. Posso anche ascoltare le ragioni delle altre persone ma tendo a sovrapporvi le mie.

Posso facilmente vedere il mio interlocutore come difficile, distruttivo, irragionevole.

Sono associato a tutte le mie emozioni ed esperienze.

In effetti ho a mia disposizione solo quell'informazione che è derivata dai miei filtri percettivi, dal mio modo di pensare, scegliere, credere...

SECONDA POSIZIONE: TU, IL MIO O I MIEI INTERLOCUTORI

Io sono tu, il mio interlocutore; mi metto nei panni dei miei allievi proprio ora mentre stanno ascoltando la mia lezione o vengono interrogati da me, o stanno svolgendo un lavoro; oppure mi sento il mio Dirigente mentre sta gestendo proprio le nostre attività scolastiche, oppure il personale di segreteria, alle prese con adempimenti e pagamenti. Da questa posizione posso più facilmente provare ciò che prova questo "tu", questo "altro" che mi sta di fronte e contemporaneamente ho la possibilità di vedermi attraverso i suoi occhi: io, divenuto "allievo" provo sensazioni di interesse, o di noia ascoltando la mia lezione? Penso a quanto mi sorprende conoscere la vita dei Pigmei o il modo in cui Galileo si rese conto delle diverse relazioni tra sole e terra, penso a cosa farò nel pomeriggio per divertirmi; come classe nel suo complesso percepisco ciò che avviene in me-classe, quali relazioni si intessono e come si modificano, quale clima relazionale ed emotivo stiamo vivendo noi ragazzi tra noi... E intanto osservo quel tipo lì, l'insegnante che ho davanti, con quel golf blu e gli occhiali appesi alla catenella, che mi racconta le imprese di un certo Giasone o mi fa esempi a proposito di una roba chiamata mercantilismo, chissà cos'è, ma ha la voce troppo alta e monotona e guarda sempre verso l'altra ala della classe e, in generale, percepisco come la classe *lo* (mi) percepisce.... è rilassato, coinvolgente, rigido, nervoso, stanco?

Assieme a tutte queste possibilità di arricchimento e di una significativa capacità di uscire dall'ambito ristretto della mia posizione per sperimentare quella altrui, la seconda posizione mi espone però anche a un rischio: una certa dipendenza dall'altro. Sommerso dalle sue emozioni e dai suoi vissuti, perdo di vista i miei obiettivi, le mie capacità, il mio ruolo. Pensiamo a quelle donne che venivano (e vengono) educate ad avere solo l'opinione del padre o del marito; ai genitori che non sanno opporsi ai figli: "...quello che preferisci tu, figlio mio..."; agli insegnanti che non controllano la classe: "i miei studenti sono agitati, insicuri, hanno dei problemi in famiglia, non è colpa loro ..."

TERZA POSIZIONE: EGLI, L'OSSERVATORE ESTERNO

Io sono un osservatore di ciò che sta accadendo tra "io" e "tu", come se fossi un estraneo, un collaboratore, un collega, un genitore, che sbircia in aula dalla finestra del corridoio o che volteggia invisibile sul soffitto. Vedo e ascolto quel bambino che fissa per terra e ogni tanto parla al compagno dietro, quella ragazza affascinata dal racconto degli usi e costumi medievali che guarda alternativamente le foto sul libro e il viso dell'insegnante, rivolgendogli domande con voce leggera, sento uscire da uno zaino il profumo di una fetta di torta che costituirà una merenda. Noto che l'insegnante resta seduto stabilmente al suo tavolo, che gesticola e guarda prevalentemente verso una parte dell'aula, che tiene il cappotto sulle spalle come se fosse lì solo temporaneamente, che risponde rivolgendosi a tutta la classe anche se la domanda gli è stata posta in maniera individuale, che prosegue imperturbato con la lezione anche se quel gruppetto là in fondo si sta silenziosamente e progressivamente occupando d'altro. Da ciò che osservo mi nascono idee su come e cosa si potrebbe fare di diverso e più efficace in questo momento: potrebbe essere che il docente si metta a fare domande, o che si sposti nell'aula, o che utilizzi altre parole e altri gesti, o che i ragazzi...

Nella terza posizione, io assumo un punto di vista che è diverso e separato da ciascuna delle altre due parti e le può vedere coinvolte nella comunicazione. In questo caso le emozioni che provo sono meno forti (essere un osservatore coinvolge un po' meno che essere il protagonista di un evento), quindi più facilmente gestibili. Vedere entrambi gli interlocutori coinvolti nello scambio comunicativo significa avere una visione più ampia e lucida, degli schemi di pensiero, degli stili espressivi, delle diverse mappe del mondo di quell'io e di quel tu che sono coinvolti in quella relazione e in quella comunicazione. Conseguentemente ciò offre maggiori risorse, se il nostro obiettivo è quello di trovare una modalità relazionale, comunicativa, di insegnamento, più adatta alla situazione e più efficace.

► 8.1 La ricchezza della flessibilità

Essere in grado, mentre svolge il suo lavoro, di attraversare ripetutamente tutte e tre le posizioni percettive, costituisce per l'insegnante un'abilità fondamentale che gli consente di testare in tempo reale i risultati della sua attività e di decidere come proseguire.

Non diteci che è difficile. Lo sappiamo benissimo!

Non diteci che è impossibile. Lo fate molto spesso e così bene e così abilmente che nemmeno ve ne accorgete.

Ripensate con calma a quel colloquio che vi ha lasciato così piacevolmente soddisfatti. Ricordate quella volta che avete capito qual era la difficoltà di quell'allievo e gli avete dato quel suggerimento che ha funzionato così bene?

Eravate convinti di quello che stavate facendo e dicendo (A); vi siete resi conto della perplessità, della difficoltà a seguirvi, di chi vi stava di fronte (B); allora vi siete chiesti cosa stava succedendo, cosa avreste potuto fare o dire e vi è venuto quell'idea (C). Ecco fatto! Tutto lì! Eravate in una salda prima posizione (A); ciò vi ha permesso di passare alla seconda posizione (B) e infine avete analizzato la situazione e trovato una soluzione stando nella terza posizione (C).

E' una questione di consapevolezza ed è una scelta. Scegliere di sviluppare la propria flessibilità nell'assumere consapevolmente le diverse posizioni percettive vi darà molti vantaggi.

In questo modo infatti potete raccogliere informazioni dirette e immediate sulla situazione della classe nel suo complesso o di singoli allievi durante lezioni e lavori individuali o di gruppo, sui ragazzi interpellati o interrogati e sugli effetti sul resto degli studenti durante attività quali le interrogazioni o gli interventi individuali, comprese domande come "non ho capito, me lo rispiega?", "come lo dobbiamo fare questo esercizio?" e comprese le modalità e strategie di apprendimento, funzionali o disfunzionali che siano ecc.

Durante un incontro con colleghi potete raccogliere le loro sensazioni dalla seconda posizione e le dinamiche relazionali tra sé e gli altri, o tra sottogruppi dalla terza posizione, e avanzare proposte più mirate.

Essere in grado di vivere, anche se un po' approssimativamente e per breve tempo, le esperienze altrui ci permette, oltre a raccogliere informazioni di qualità, di rendere più numerose e flessibili le nostre scelte, i nostri comportamenti e l'uso di strumenti didattici o relazionali.

Il fatto è che gli altri non sono uguali a noi, non pensano nel nostro stesso modo e hanno modalità di apprendimento diverse dalle nostre e che noi insegnanti, proprio perché fa parte del nostro lavoro, dobbiamo conoscere e, se necessario, saper indirizzare più proficuamente.

Non a caso la flessibilità di entrare nelle diverse posizioni percettive e soprattutto di assumere la terza, quella dell'osservatore, fa parte delle abilità di leadership e di soluzione dei problemi ed è tanto coltivata nelle aziende di successo.

Attraversare le posizioni percettive significa quindi accedere a un grande potenziale di risorse, sempre disponibili per noi. È l'attitudine che più si avvicina a quell'"oggettività" che sembra tanto importante. Proprio la scienza ci dice che nessun osservatore può essere del tutto neutrale né oggettivo, neppure noi lo siamo mai, per quanto ci sforziamo, perché nelle nostre osservazioni portiamo, volenti o nolenti, consapevoli o inconsapevoli, tutto noi stessi, le nostre esperienze e il nostro modo di pensare, scegliere e agire. Un solo punto di vista non basta. Tre va già meglio!

Considerare una situazione da più punti di vista e in maniera circolare offre non solo la garanzia di una maggiore equità, soprattutto promuove efficacia. Una stessa classe non sembra più la stessa con un altro insegnante. Se l'insegnante è un altro, anche la classe è *un'altra*, è composta "diversamente", vive la vita scolastica con modalità diverse. Non è necessariamente questione di insegnanti più bravi, o più divertenti, o ... incapaci

Anni fa è stata eseguita una ricerca con numerose classi di quarta e quinta elementare, a Roma, Lisbona, Rennes e Sherbrooke (scelte per una serie di somiglianze tra le tipologie di scuola a parità di classe). Sia agli insegnanti che ai bambini sono state rivolte domande per ottenere una descrizione della classe a livello di relazioni: quali erano i compagni preferiti per giocare in cortile o per svolgere in classe lavori di gruppo, quali erano considerati più affidabili o più prepotenti ecc. Le discrepanze tra la descrizione fornita dai bambini e quella fornita dagli insegnanti su ciò che accade nella classe in termini di relazione è risultata notevole. Il confronto tra le scelte indicate dai bambini e quelle indicate dai loro maestri ha dato questi risultati: il 23% degli insegnanti indica relazioni preferenziali tra i loro alunni uguali a quelle indicate dagli alunni stessi, il 33% non identifica le relazioni preferenziali indicate dagli alunni, il 44% non indica alcuna relazione preferenziale.

Probabilmente se quegli insegnanti avessero utilizzato meglio la capacità di assumere altre, o meglio tutte e tre le posizioni percettive, i risultati sarebbero stati diversi.

Una nota complementare: la competenza scolastica non è stata per nessun allievo il criterio di scelta di compagni con cui fare lavori di gruppo in classe o compiti a casa. La relazione ha prevalso sulle abilità.

Quando è particolarmente utile saper entrare nelle tre diverse posizioni percettive?

Durante una lezione frontale, per testare ciò che accade nella classe e agli allievi; durante le interrogazioni, per capire emozioni e modalità di apprendimento (*come* apprendono, perché *cosa* hanno appreso ce lo dicono già le risposte, almeno in parte); durante lavori e attività collegiali con i colleghi, per capire il loro punto di vista e diventare più propositivi e persuasivi rispetto al nostro; negli incontri con i genitori, per raccogliere informazioni da loro (oltre a quelle che raccogliamo osservando e domandando) utili a ottenere la loro collaborazione; nel redigere un progetto, per sperimentare meglio ora ciò che percepiranno coloro che lo leggeranno, approveranno, realizzeranno, usufruiranno; con la struttura scolastica, per crearci scenari dal loro punto di vista e mettere a punto richieste e proposte in maniera più efficace; altro.....

Scheda 6

La matrice della comunicazione

Gli elementi fondamentali del processo di comunicazione sono sostanzialmente **tre: le persone, i messaggi, i media.**

1. Persone, livello fisico.

La comunicazione orale o scritta può avvenire: uno a uno (un insegnante, un genitore); uno a pochi (un insegnante ad alcuni colleghi), uno a molti (un insegnante in classe o al collegio docenti). Lo stesso pochi a uno (alcuni insegnanti che convocano un genitore o un allievo o parlano al dirigente), pochi a pochi (gli insegnanti di una sezione con quelli di un'altra), pochi a molti (gli insegnanti che presentano le attività scolastiche per invitare le famiglie all'iscrizione). Molti a uno (un'assemblea di genitori al dirigente), molti a pochi (genitori agli insegnanti di una classe), molti a molti (tutti gli insegnanti a tutti i genitori, spesso tramite testi scritti)

2. Persone, livello interno.

Comprende atteggiamenti, stili di pensiero, convinzioni, valori, emozioni, esperienze personali di coloro che sono all'interno della relazione comunicativa (cosa penso, cosa mi preoccupa, cosa voglio ottenere, come mi sento, quali sono state le mie esperienze precedenti in situazioni simili a questa).

3. Persone, livello relazionale.

Oltre alla relazione che si stabilisce tra emittente e ricevente e di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente, consideriamo lo status: complementare (relazione bimbo-genitore, insegnante-allievo, dirigente-insegnante ecc.); simmetrico o paritario (docente-collega); reciproco (insegnante-genitore e insegnante-personale non docente) se la relazione è effettivamente reciproca può avvenire una sorta di scambio di ruoli temporaneo (la segretaria "insegna" al docente una procedura burocratica che deve seguire; il docente referente di un progetto è il "capo" provvisorio dei colleghi che collaborano con lui e diviene collaboratore in un progetto coordinato da un altro "capo").

1. Messaggi, inteso e ricevuto.

Come abbiamo già presentato, il significato del messaggio è contenuto nella risposta data dal ricevente e non nell'intenzione dell'emittente. Se la comunicazione è efficace, il messaggio inteso e ricevuto saranno molto simili.

2. Messaggi, formato.

Ci sono tre tipologie, o formati, del messaggio: Macromessaggio (l'idea in generale che vogliamo trasmettere, per esempio il rinascimento come periodo che considera la centralità dell'uomo). Micromessaggio (gli aspetti di dettaglio, le informazioni sull'arte, la poesia, la letteratura, il fenomeno umanistico ecc.). Paramessaggio, o messaggio supplementare (dire a voce "analizzate le prime due frasi" e alzare due dita per rafforzare visivamente che sono due); il paramessaggio funziona quando è congruente (se ribadisco quanto sia interessante il periodo rinascimentale e intanto scuoto la testa come per dire no...).

3. Messaggi, metamesaggio.

Scopo del metamesaggio è quello di informare il ricevente sul "tipo" di messaggio inviato o che si sta per inviare e sulla modalità migliore per riceverlo. In pratica incide sulla decodifica del messaggio stesso. Per esempio dire in classe "state attenti!" indicando i propri occhi, significa "attenti a osservare", indicando le proprie orecchie "attenti ad ascoltare". Inviare a un genitore una comunicazione scritta con richiesta di firma, implica e sottolinea la necessità di verifica e controllo; chiamarlo al telefono, implica e sottolinea la necessità di una relazione interpersonale più "legante". Affermare "hai sbagliato" trasmette qualcosa di diverso da "hai fatto un errore" e ancora diverso è "tu hai fatto un errore" o "[voglio aiutarti a far meglio], hai sbagliato", "[sono arrabbiato con te], hai sbagliato". Essendo comunicati a livello non verbale, questi messaggi di solito vanno oltre la consapevolezza di chi li riceve e proprio per questo lo influenzano più fortemente. Anche lo stato emotivo di chi comunica costituisce un metamesaggio ("hai finito?" pronunciato con nervosismo o con interesse trasmette in effetti due diversi messaggi). E da ultimo anche il contesto fa parte dei metamesaggi ("hai preso 7 nella verifica" detto all'allievo passando in corridoio, nell'aula professori o in classe davanti ai compagni assume significati non tanto sottilmente diversi).

1. Media, canale di comunicazione.

I "canali" sono quelli sensoriali, vale a dire i nostri 5 sensi. Un messaggio può essere ascoltato (il mittente parla), visto (il mittente scrive o disegna), sentito tattilmente (il mittente mi fa toccare un velluto, o una tazza bollente), annusato o gustato (il mittente mi offre un caffè).

Le modalità più usate sono quelle verbali, scritte, iconiche, fisiche. Ciascuna modalità è più funzionale a certi tipi di messaggi, per esempio la modalità verbale mette le informazioni in sequenza (una parola dopo l'altra, una per volta!), quella visiva consente di sintetizzare un complesso di informazioni (se mostro un quadro, il ricevente coglie contemporaneamente dimensioni, colori, soggetto, forma, stile ecc.; scrivere un concetto sulla lavagna lo "esterna alla vista" rendendolo di proprietà della classe e non solo di chi l'ha scritto).

2. Media, contesto.

Le dimensioni legate al contesto consistono in segnali e vincoli esterni. L'insegnante che entra in classe e chiede "avete caldo?" non intende solo ricevere un'informazione tipo "sì/no", ma un'indicazione di comportamento circa le finestre da aprire o chiudere. Il contesto entra implicitamente nel messaggio. Anche la psicogeografia ne fa parte: tenere i banchi della classe in file ordinate, a semicerchio o in sottogruppi manda messaggi ben diversi uno dall'altro. Ricordate la "predella" di legno su cui erano sistemate le cattedre molti anni fa? Anche quella era una metacomunicazione...

3. Media, cultura.

Ci riferiamo sia alla cultura in generale, quella dell'Europa occidentale piuttosto che un'altra, o quella regionale e locale, sia alla cultura personale dell'emittente e del ricevente, che comprende regole esplicite e implicite, convinzioni, valori, aspettative. C'è stato un tempo in cui l'aspettativa era che i figli seguissero la stessa professione dei padri, o che i bambini in classe attendessero il permesso della maestra per raccogliere la matita caduta sbadatamente (laddove "sbadatamente" era già considerata una colpa); per qualcuno tre minuti sono ritardo, per altri "praticamente" puntualità, per altri quasi un anticipo...

Strategia di comunicazione.

Ogni strategia di comunicazione è connessa ad attività raggruppabili così:

- Determinare il messaggio generale e spezzarlo nei suoi elementi di contenuto e di metamessaggio
- Stabilire lo stato di partenza e lo stato di arrivo, il contesto e lo status per l'invio del messaggio
- Determinare canali comunicativi ed elementi di metamessaggio idonei a facilitare la decodifica e comprensione del messaggio inviato
- Riconoscere e rispondere alle informazioni di ritorno che esprimono come il tutto sia stato ricevuto dal/dai nostri interlocutori (sono informazioni di ritorno sia domande tipo "non ho capito bene quando in queste frasi va usato il congiuntivo", sia il fatto che i bambini guardino fuori dalla finestra più che prestare attenzione all'insegnante che sta spiegando, seduto al suo tavolo)
- Monitorare gli stati interni propri e dei destinatari, sia all'inizio che durante tutta la comunicazione.

Scheda 7

Comunicazione e teatro

Chiamiamo Teatro l'edificio, o comunque lo spazio, in cui alcune persone (gli spettatori) assistono, guardando, ascoltando, o persino entrando in contatto fisico, a ciò che fanno altre persone (gli attori) che si muovono, parlano, suonano, cantano o altro ancora, cioè fanno teatro.

I modi, gli stili, i contenuti di questo fare, che è poi lo spettacolo, sono praticamente infiniti, così come le forme del vivere, perché in Teatro si rappresenta la vita.

E la vita stessa può essere letta come una forma di Teatro ("La vita quotidiana come rappresentazione" E. Goffman, '69).

Come è stato scritto da un grande drammaturgo, "Tutto il mondo è teatro".

Qui, come nella vita, la principale e inevitabile attività degli esseri umani è la comunicazione, solo che qui i contenuti e il modo di comunicarli sono frutto di un lungo lavoro di preparazione e riflessione che fa del Teatro, potremmo dire, il tempio del comunicare.

Come potrebbe la PNL, in cui comunicazione e rappresentazione sono parole assolutamente centrali, non incontrarsi con esso?

I punti di contatto sono davvero molti.

Pensiamo, per esempio, alla preparazione professionale degli attori, a quanto tempo venga dedicato, nelle scuole d'arte drammatica, a prendere coscienza di come ci si muove, come si

parla, come si esprimono sentimenti, emozioni e pensieri; a studiare le sfumature della mimica, della gestualità, le intonazioni della voce, il timbro, il ritmo della parola; a riflettere sull'incongruenza di un "ti amo" recitato mentre il corpo dice esattamente il contrario, prendendo le distanze (magari perché il partner di scena è proprio antipatico/a); quanto impegno per capire, insomma, che la comunicazione è fatta sì di parole ma soprattutto di toni, gesti ed espressioni (la cosiddetta comunicazione analogica) che raccontano di noi molto più di quello che diciamo, forse perché riflettono in modo più diretto e meno controllato la rappresentazione interna che abbiamo del mondo e del momento.

Pensiamo al lavoro sui personaggi da interpretare: un'accurata ricostruzione di mappe della realtà, vite ed esperienze immaginarie che l'attore farà proprie come fossero la sua storia.

Strumenti preziosi per chi tenta di sciogliere nodi e aprirsi nuove vie.

Ciò che chiunque sperimenta, recitando, è che immergendoci nel gioco della scena improvvisamente emerge qualcosa di noi stessi, qualcosa di profondo che forse pensieri e parole non riuscivano o non volevano liberare; il gioco dell'immaginazione resuscita un'energia del vivere e del rivivere che sembra spolverare bauli di memorie messe in soffitta e antichi desideri sepolti in cantina, quasi sempre con la stupida leggerezza del gioco, anche se in gioco ci siamo noi stessi, fardelli compresi.

Ma scatta la magia e tutto si muove...

Naturalmente, perché tutto funzioni ci vogliono le debite precauzioni e le persone giuste intorno; ma l'esperienza ci dice che il Teatro sa essere un amico davvero molto buono.

"Essere o non essere"... lasciamo i dubbi dell'indecisione al buon principe di Danimarca e facciamoci portare dal teatro a mollare gli ormeggi... Con l'auspicio di Socrate ed in compagnia di Ulisse il viaggio sarà la ricerca e la conquista della conoscenza di sé e degli altri.

Felice viaggio!

Riflessioni proposte da Pierpaolo Nizzola

INDICE DELLA PRIMA PARTE

Introduzione pag. 3

PARTE PRIMA: RELAZIONARSI. Essere se stessi, esserlo con gli altri pag. 6

Capitolo 1 La Motivazione

1. Il punto di partenza: la propria motivazione	pag. 8
2. Una prima distinzione	pag. 8
3. Emozioni e motivazione	pag. 9
3.1 Emozioni contagiose	pag. 10
3.2 Generare emozioni	pag. 11
4. Motivazione, obiettivi e valori	pag. 12
5. Aspettative di risultato e motivazione	pag. 14
6. Un modello per esplorare le aspettative	pag. 16
7. Concezione di sé e autostima	pag. 17
8. Modalità di scelta e motivazione	pag. 19
8.1 Riferimento a sé o riferimento agli altri	pag. 19
8.2 Aprirsi al nuovo o affidarsi al vecchio	pag. 20
8.3 Il processo o il risultato	pag. 20
8.4 Dentro e fuori	pag. 21
9. Motivazione e modellamento	pag. 21
10. Tecniche di apprendimento/insegnamento e motivazione	pag. 22
11. Gestione del cambiamento e motivazione	pag. 23
<i>Scheda 1: La Programmazione Neurolinguistica</i>	pag. 24
<i>Scheda 2: L'area del possibile</i>	pag. 26
<i>Scheda 3: la passione e la chiave a stella</i>	pag. 27

Capitolo 2 La Relazione

1. Il ruolo della relazione	pag. 29
2. Relazione e apprendimento	pag. 29
3. Creare la relazione	pag. 31
4. Creare il rapport	pag. 32
5. Dal rapport alla guida	pag. 33
6. Usare il rapport a scuola	pag. 34
7. Relazioni triangolari	pag. 35
8. Relazioni paritarie	pag. 36
9. La relazione prima di altro	pag. 37
<i>Scheda 4: Gestire le relazioni</i>	pag. 38
<i>Scheda 5: Rapporto affettivo e interazione educativa fra insegnanti e studenti nell'età dell'adolescenza</i>	pag. 39

Capitolo 3 La Comunicazione

1. L'importanza della comunicazione	pag. 41
2. Come avviene la comunicazione	pag. 41
3. Processo comunicativo e relazione	pag. 42

4. Comunicazione: incontro fra due mondi	pag. 43
5. Comunichiamo e ci relazioniamo a più livelli	pag. 44
6. L'efficacia della comunicazione	pag. 45
6.1 Ogni comportamento è comunicazione e non si può non comunicare	pag. 46
6.2 Sono responsabile al 100% dei risultati che ottengo	pag. 46
6.3 Il significato della comunicazione risiede nella risposta che si riceve/ottiene	pag. 47
6.4 In ogni processo comunicativo c'è un aspetto di contenuto (cosa) e un aspetto di relazione (come)	pag. 47
6.5 Le persone rispondono in base alla loro mappa della realtà, non alla realtà in se stessa	pag. 48
6.6 Le persone funzionano perfettamente. Nessuno è sbagliato o difettoso	pag. 48
6.7 Qualsiasi comportamento risulta utile in qualche contesto	pag. 49
6.8 Le persone possiedono la capacità di crearsi le risorse che non hanno	pag. 49
6.9 L'esperienza interna equivale all'esperienza esterna	pag. 50
7. Abilità fondamentali del comunicatore efficace	pag. 50
8. Più punti di vista	pag. 51
8.1 La ricchezza della flessibilità	pag. 53
<i>Scheda 6: La matrice della comunicazione</i>	pag. 54
<i>Scheda 7: Comunicazione e teatro</i>	pag. 56