

ANTONELLA MARROCCO

*Docente di Filosofia e Storia negli istituti di istruzione
secondaria di secondo grado*

LA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE E LA RELAZIONE DOCENTE- ALLIEVO

Riassunto

Le finalità della scuola oggi possono riassumersi nella funzione formativa e orientativa della scuola, non solo nel campo più direttamente culturale, ma anche in quello dello sviluppo della personalità dell'educando ed in quello del suo inserimento attivo nella società. Gli insegnanti devono utilizzare le diverse discipline scolastiche non come fine a se stesse, ma come occasione di crescita umana e politica dei giovani. L'obiettivo che si pone l'insegnante è quello di incentivare nel discente le sue capacità critiche e le sue capacità di analisi razionale del reale. Perciò il docente è chiamato a condividere con l'educando un cammino di formazione integrale della personalità, affinché l'allievo possa acquisire gli strumenti per vivere la propria esistenza autonomamente e responsabilmente. Ciascun soggetto ha la possibilità di accedere alle condizioni fondative dell'identità umana. Questo è possibile perché l'essere umano deve agire per essere, non è un dato, una realtà statica, ma è sempre possibilità, è un compito da realizzare. L'uomo si può trasformare in una prospettiva di umanizzazione. L'educazione si configura, quindi, come una specifica azione orientata ad assicurare "il manifestarsi dell'umano proprio di ogni persona". L'educazione può essere descritta come un processo attraverso il quale gli adulti di una società si prendono cura della generazione più giovane per aiutarla a stabilire un rapporto positivo e concreto con la realtà (Chiosso 2009). È questa, dunque, la sfida alla quale la scuola deve tendere contribuendo alla formazione di futuri uomini e cittadini.

Abstract

Today the objectives of school can be summed up as follows: the educative function and the guidance functions not only in the cultural field, but also in the one related to the development of the educating subject's behavior and his active integration in society. Teachers should use the different school subjects not as end in themselves, but as tools making students grow up as social individuals and active and responsible citizens . Teachers aim at raising in their students either their critical skills and the ability to analyze the reality (around them) in a rational way . That's the reason why teachers should share their students' path leading to the global formation of their behavior so that every single student can acquire the essential tools to live an autonomous and responsible life. Each individual can have access to the founding conditions of human identity . In fact the human being acts to develop his self, he's not a given, a static reality , but he is a possibility, a project to be accomplished. The individual should search for a humanizing perspective. The education can be described, therefore, as a specific action aimed at ensuring "the manifestation of the human side of every person". Education can be described as a process through which the adults in a community take care of the younger generation to help them establish a positive and concrete relationship with reality (Chiosso 2009). This is the challenge at which the school must aim by contributing to the upbringing of future men and citizens.

Parole chiave: scuola, umanizzazione.

Key words: school, humanization

1. Le competenze dell'insegnante

La nostra società è in una fase di rapida transizione che soffre di una crisi acuta di certezze. Si è contestato che il concetto di sapere sia univoco e stabile. Il sapere si è sviluppato in mille direzioni ma si è profondamente problematizzato; la pubblica opinione si è frammentata nel pluralismo delle ideologie, delle mentalità, dei gusti, degli umori variabili e delle mode. Nel contesto educativo della scuola si riflettono le trasformazioni sociali, culturali, organizzative e comunicative in corso. Basti pensare alla presenza sempre più massiccia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, alla cultura sempre più sollecitata da molteplici forme espressive e comunicative, agli sviluppi scientifici e tecnologici, alla sviluppo di contesti di vita multi-culturali, multi-linguistici, ecc. (Pellerey 2010). In questo contesto la cultura scolastica appare spesso molto lontana dalla vita reale: i tradizionali modelli basati sui processi di trasmissione della conoscenza e sull'autoriproduzione di schemi educativi sempre identici a se stessi non sono più adeguati. Il nuovo compito della scuola è quello di rivalorizzare la cultura formalizzata rendendola attuale, al passo con i cambiamenti sociali, contribuendo alla formazione dei futuri cittadini. Tutto ciò comporta la ridefinizione critica della professione docente e l'individuazione di competenze necessarie per fronteggiare questi nuovi compiti. Gli elementi costitutivi delle competenze del

nuovo insegnante possono essere sintetizzati in “pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e delle legislazioni, disegnano uno “*scenario per un mestiere nuovo* (Meirieu, 1989)” (Perrenoud 2002, p.9).

Con il termine competenza si intende “la capacità degli individui di combinare, in modo autonomo, tacitamente o esplicitamente e in un contesto particolare, i diversi elementi delle conoscenze e delle abilità che possiedono. La competenza coincide con una padronanza generale, che è quella di saper parlare gli alfabeti disciplinari appresi, di saperli ricombinare, di arricchirli e di adeguarli alle diverse situazioni di *problem solving* e di imprevisto con cui si confronta la personalità e la responsabilità sociale, culturale, lavorativa e interiore dell’individuo”. (Citti 1986, p. 142)

Le competenze che un insegnante deve possedere per poter esercitare validamente la sua professione possono essere racchiuse in tre macro-insiemi:

- a. competenze scientifiche;
- b. competenze pedagogiche e didattiche;
- c. competenze relazionali e comunicative.

Le *competenze scientifiche* consistono nella preparazione culturale dell'insegnante, che dovrà essere finalizzata alla risoluzione di problemi concreti di natura educativa e didattica. L'insegnante è in grado di selezionare dal sapere in suo possesso, il sapere da proporre ai processi di apprendimento.

Le *competenze pedagogiche e didattiche* consistono nella capacità del docente di mediare le strutture logiche dei contenuti disciplinari secondo la struttura psicologica dell'allievo. L'insegnante sa utilizzare strumenti, tecniche, metodi per realizzare una proposta educativa e renderla pubblicamente disponibile. Insegnare, come nota E. Damiano (1991), etimologicamente significa mettere in segno, ossia compito dell'insegnante è predisporre atti di mediazione finalizzati a trasformare gli oggetti culturali secondo una modalità che li renda sintonici con le risorse cognitive sviluppate dagli allievi. In altre parole, insegnare significa tradurre l'oggetto culturale in una forma che si renda disponibile all'apprendimento del discente.

Le *competenze relazionali e comunicative*, indicano, in questo quadro, le capacità del docente di attivare una comunicazione efficace, capace di avviare più facilmente e più efficacemente un apprendimento significativo. Il docente è capace di comunicare con i discenti e utilizza tutti i linguaggi per favorire l'apprendimento. In questo senso, ricade sotto la responsabilità del docente la capacità di stabilire rapporti affettivi significativi, creando un positivo clima d'aula, manifestando interesse e

nutrendo fiducia nei propri discenti; sa relazionarsi con i colleghi, genitori, rappresentanti di enti e agenzie formative; il docente sa lavorare in *équipe* (Margiotta 1997) .

Saper insegnare, quindi, non significa soltanto possedere nozioni, ma anche trasformare le conoscenze scientifiche in forme immediatamente fruibili dall'allievo, che deve essere inglobato in un clima di tipo empatico.

Possedere conoscenze non significa necessariamente saperle trasmettere, ossia trasformare i contenuti disciplinari in strumenti capaci di promuovere lo sviluppo umano del discente. Infatti, come afferma Aristotele: «Il carattere che distingue chi sa rispetto a chi non sa, è l'essere capace di insegnare» (Aristotele 1993, p. 7).

2. Competenze relazionali e comunicative

L'evento educativo si caratterizza innanzitutto come “*evento relazionistico*” (Impara 2007, p.35).

Il cammino educativo di una persona non è mai un evento solitario, ma un incontro, una esperienza relazionale con altre persone. Lo scambio relazionale tra maestro e discepolo è alla base di qualsiasi educazione (Chiosso 2009). È, quindi necessario procedere dal concetto di relazione per comprendere l'educazione come incontro tra soggetti. Il discente entra nel processo di apprendimento con la totalità del suo modo di essere. Lo scopo dell'educazione scolastica è quello di promuovere la

crescita globale dell'allievo come capacità di conoscere, capacità di vivere con gli altri, capacità di amare, capacità di scoprire se stessi. Per raggiungere questo obiettivo è necessaria una scuola ricca di partecipazione umana e di scambi interpersonali significativi. Il docente è colui che accompagna, incoraggia, consiglia, e non soltanto il colto intellettuale o il professionista competente mediatore di conoscenza. La scuola ha il compito di “promuovere persone capaci di vivere e di impegnarsi come persone (Chiosso 2009). La formazione del singolo soggetto non può avvenire senza l'incontro tra soggettività, alterità: è nella relazione che il discente si riconosce, crea la sua identità e connota di senso il mondo che lo circonda. L'esperienza stessa della relazione è dunque intrinsecamente educativa. L'allievo entra nel processo di apprendimento con la totalità del suo essere ed è l'occasione che l'allievo assume per rispondere al suo bisogno di personalizzazione, al bisogno di dare una risposta alla domanda “chi sono io?”.

3. L'educazione della “persona”

Con il termine “persona” si intende il centro concreto di ogni possibile atto intenzionale (teoretico, affettivo, volitivo); il centro unitario e concreto di tutti i vissuti individuali e gli atti “socializzanti” (come la simpatia, l'amicizia, la sottomissione) che la caratterizzano come “animale sociale”. La persona riesce a

gestire il suo processo di sviluppo, unicamente, relazionandosi con l'altro da sé.

Comunicare è l'attività che caratterizza l'uomo in quanto tale. Aristotele (2007) sostiene che «l'uomo per natura è un essere socievole (poiché) l'uomo, solo tra gli animali, ha la parola» e come tale, è capace di apertura e di dialogo, è costitutivamente fatto per essere sia per se stesso, sia per gli altri, in una prospettiva di comunione nella molteplicità e diversità. La natura propria dell'uomo di essere-in-relazione nasce dalla sua costitutiva esigenza di oltrepassare la parzialità prospettica della sua visione del mondo attraverso il confronto con altri universi soggettivi. L'essenza propria dell'essere uomo è anche riscontrata nell'etimologia della parola: comunicazione, che deriva dal latino *communere facere* o *agere*, pone in rilievo la tensione alla condivisione e al mettere in comune insiti in ogni processo di interazione (Ceretti 2000). L'atto comunicativo è, quindi, il modo per far prendere coscienza al soggetto del suo significato e del suo valore.

L'attività del comunicare costituisce, dunque, il luogo in cui il soggetto scrive e rimaneggia continuamente il suo progetto di vita, sentendosi parte integrante della storia, con la consapevolezza di possedere un passato da cui attingere e un futuro verso cui tendere.

La coppia in interazione è concepita come un sistema aperto, che assimila dei prodotti, li elabora e li rimette in circolazione in

modo che possano essere nuovamente assimilati. Coinvolti in questa dinamica relazionale, i soggetti si trasformano e vengono trasformati; perciò producono il proprio ambiente e, nello stesso tempo, sono anche, in una certa misura, prodotto del loro ambiente.

La “piattaforma comune”, che è l’atmosfera relazionale che si crea in ciascun processo comunicativo, è frutto dell’interazione dei due soggetti coinvolti in essa. “Il clima umano non precede gli atti comunicativi ma ne è piuttosto lo spazio operativo. Nella comunicazione sono quindi le specifiche qualità processuali, verbali e non verbali, ad essere responsabili delle dinamiche che strutturano determinate qualità di rapporti umani”. (Franta, Salonia 1979, pp. 34-35).

È, quindi, esclusivamente tramite la relazione empatica che è possibile cogliere la persona come realtà unitaria e individualmente vissuta, di tutti i processi che in essa, da essa e per essa si compiono. In un rapporto empatico, ciascun soggetto in relazione considera il suo interlocutore nel suo valore peculiare. Questo processo ha come conseguenza il ritorno del soggetto interagente a se stesso, che riesce, quindi, a fare esperienza profonda di sé e a creare un nuovo Io (Chiosso 2009). Nella prospettiva personalistica di E. Mounier (2004), il dialogo fra “Io e Tu” è strutturalmente costitutivo dell’essere, è la fruttuosa possibilità per i soggetti in relazione di chiarificare se stessi. Egli sostiene che lo sguardo degli altri è il più sicuro

rivelatore di se stessi.

Secondo E. Mounier, ogni uomo è persona, evidenziando con tale termine la sua concezione dinamica del soggetto come essere essenzialmente in relazione: “la persona ci appare come una presenza volta al mondo e alle altre persone, confuse con loro, in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri...Il tu, e in lui il noi, precede l’io, o per lo meno l’accompagna” (Mounier 2004, p. 60).

La natura della persona è, perciò, un essere verso l’altro da sé, per poi ritornare a sé arricchita di nuovo valore. L’esperienza fondamentale della persona è l’entrare in relazione, l’entrare in comunicazione: una comunicazione in cui ciascuna soggettività coinvolta non intenda fare dell’altro un oggetto del proprio conoscere, del proprio volere e della propria critica, riducendolo a se stesso, bensì ritrovare se stessa nell’altro e, accogliendolo in sé, rispettandolo nella sua alterità, ne risulti arricchita. Asserisce, a tal proposito, E. Mounier: “Quando la comunicazione si allenta o si corrompe, io perdo profondamente me stesso: ... l’alter diventa alienus, e io divento, estraneo a me stesso, alienato” (Mounier 2004, p. 60).

I soggetti in interazione, unicamente esponendosi allo sguardo dell’altro, si fanno reciprocamente “trasparenti a se stesso e agli

altri” (Mounier 2004, p. 50), divenendo responsabili verso di sé e verso chi li circonda.

Anche il filosofo P. Ricoeur, focalizza l’attenzione sull’importanza delle relazioni con l’altro, affinché ciascuno possa scoprire e costruire la propria identità. Il Sé, nella prospettiva filosofica di P. Ricoeur, non è autoevidente al soggetto, non è un dato da constatare, così come volevano le filosofie di matrice cartesiana, ma è un lungo percorso ermeneutico del soggetto nel mondo dei segni dell’altro, come conquista, come acquisizione e come appropriazione di sé. Il Sé è l’approdo di un lungo percorso interpretativo delle tracce che le azioni del “soggetto agente” lasciano nel mondo e sulle altre soggettività in relazione. L’identità non si configura come un dato immediato ed originario dell’autodeterminazione dell’Io (l’essere conscio, il *Bewusstsein*), bensì il risultato della dialettica incessante tra il sé e l’altro da sé, un compito (il divenire conscio, il *Bewusstwerden*) (Abbagnano 2006). Poiché «l’Io è percepibile attraverso l’interpretazione delle tracce che lascia nel mondo» (Ricoeur 1998, p. 379), l’impegnarsi in relazioni squisitamente empatiche, che espongono ciascun soggetto allo sguardo dell’altro, rappresenta la condizione privilegiata offerta ad ognuno per potersi conoscere, comprendere e scoprire. Nel processo di costruzione del Sé è, quindi, intrinsecamente coinvolta la relazione con l’alterità, come possibilità di maturazione e crescita etico-sociale. Il “conoscere se stessi” è un

itinerario ermeneutico che passa per il riconoscimento dell'alterità, attraverso la quale ci si può, a sua volta, individuare come soggettività e scoprire il proprio Sé. Così nota P. Ricoeur: "l'alterità si presenta dunque come costitutiva del sé, che lo informa e lo struttura a livello ontologico fondamentale" (Ricoeur 1993, p. 44). Il filosofo, per evidenziare gli aspetti relazionali e comunicativi dell'essere umano, parla di lui come «uomo parlante, uomo agente, uomo narratore e personaggio del suo racconto di vita, e infine uomo responsabile» (Ricoeur 2002, p. 39). Con questi termini intende delineare il cammino di acquisizione del Sé: il soggetto, interagendo e comunicando con altre soggettività, le riconosce e, individuando e interpretando nell'alterità i segni delle sue azioni, si identifica come capace di intenzionalità ed iniziativa, rendendosi responsabile della propria vita e di quella altrui. Afferma, al riguardo, P. Ricoeur: "quale che sia la relazione con l'altro... non si avrebbe un soggetto responsabile se questo non fosse in grado di stimare se stesso in quanto capace di agire intenzionalmente, vale a dire in base a ponderate ragioni, ed inoltre non fosse in grado di iscrivere le proprie intenzioni nel corso delle cose, attraverso iniziative che intrecciano l'ordine delle intenzioni con quello degli eventi del mondo" (Ricoeur 2002, p. 40).

In tale prospettiva di pensiero, la stima di sé rappresenta la dialettica incessante tra sé e l'altro, attraverso la quale il soggetto costruisce la propria identità. La stima di sé è l'esito di un doppio

movimento: il movimento dell'io verso l'altro, e il movimento di ritorno del soggetto al sé, attraverso il riconoscimento dell'altro.

Secondo P. Ricoeur, la “persona è attitudine” (Ricoeur 2002, p. 28): attitudine a divenire, perciò il definirsi dell'identità risulta essere strettamente connesso al modo di impegnarsi di ogni soggettività nelle relazioni con l'altro (Mollo, 2009).

Il filosofo evidenzia che “l'altro non è soltanto la contropartita del medesimo, ma appartiene alla costituzione intima del suo senso, dato che il “sè”...si può riconoscere solo attraverso la relazione con l'altro (Ricoeur, 1993, p. 444).

L'io e il Tu si definiscono reciprocamente come soggettività solamente se si instaura una comunicazione che impegna. Una comunicazione che impegna ciascun soggetto della relazione è una interazione composta da enunciazioni connotate da un forte potere illocutorio. P. Ricoeur specifica che “la forza illocutoria dell'enunciazione è diversa, a seconda che il discorso sia una semplice constatazione...o una promessa, un avvertimento, una minaccia: in questo caso si può asserire che il linguaggio fa qualcosa...La semplice affermazione: “io prometto” fa sì che io sia realmente impegnato” (Ricoeur, 2002, p. 52).

Il soggetto definisce il proprio Sé “tutte le volte che specifica l'atto illocutorio in cui impegna la propria parola” (Ricoeur, 2002, p. 53). P. Ricoeur sostiene, per esempio, che l'atto illocutorio del promettere implica che il soggetto locutore si sottometta all'obbligo di fare qualche cosa: “Il soggetto si

impegna a mantenere la promessa perché restare fedeli alla propria promessa significa conservare se stessi nella identità di colui che ha detto e di colui che domani farà. Questo mantenimento di sé annuncia la stima di sé” (Ricoeur, 2002, p. 56), in altri termini, il mantenimento di sé favorisce l’acquisizione e il riconoscimento del proprio Sé.

D’altro lato, promettere di fare qualcosa, presuppone che ci sia qualcuno al quale si promette (Ricoeur, 2002). Si avvia, così, il processo di “reciproco riconoscimento”: la soggettività riconosce e comprende l’alterità come diversa da sé, ma al contempo si sente legata a se stessa perché c’è qualcuno che conta su di lei e attende che tenga fede alla sua promessa e quindi, si riconosce (Ricoeur, 2002). Il sé, quindi, si configura come la personalità che si proietta verso la parola data, mantenendosi fedele alla promessa. La persona, soltanto esponendosi all’altro rimane fedele a se stessa.

Le relazioni interpersonali che impegnano si presentano come la misura per conoscere e sviluppare il proprio Sé.

Un altro filosofo che ha sviluppato riflessioni sull’importanza per ciascun soggetto di incontrare lo sguardo dell’altro per costituirsi a livello identitario è M. Buber. Nella sua prospettiva di pensiero “all’inizio è la relazione” (Buber, 1959, p. 21); tale asserzione sta ad indicare che l’Io costruisce se stesso soltanto nella relazione con il Tu. Spiega M. Buber: “l’uomo si fa Io nel Tu...è solo nella trama della relazione, nella relazione con il Tu che l’Io appare

sempre e ancora come un affermarsi di ciò che viene dopo il Tu e non è Tu; ma che facendosi strada con forza sempre maggiore, giunge a spezzare il legame, e l'Io, liberatosi, può guardare se stesso per un attimo come se fosse un tu; potrà così prendere subito possesso di sé ed entrare, da allora pienamente consapevole nella relazione” (Buber, 1959, p. 30).

Il soggetto in rapporto dialogico con altre soggettività, nel pieno contatto di intimi vissuti, esce fuori da sé per incontrare l'alterità, e conseguentemente ritornare a sé accresciuto dall'esperienza del Noi. L'Io si definisce unicamente rapportandosi con il Tu in una prospettiva dialogica. La relazione è il luogo in cui ciascuna soggettività coinvolta definisce se stessa in maniera reciproca: “la relazione è reciprocità. Il mio Tu influisce su di me come io su di lui” (Buber, 1959, p. 20). Infatti, il Tu costituisce l'Io allo stesso modo di come l'Io costituisce il Tu. La reciprocità autentica si sviluppa nella relazione soltanto se l'Io riceve una parte di Tu e il Tu dona una parte di sé. La relazione Io-Tu si riferisce ad un rapporto esclusivo in cui l'Io accogliendo il Tu in sé, aprendosi a lui in un rapporto squisitamente empatico, esponendosi al suo sguardo e condividendo con lui i propri più intimi vissuti, comprende se stesso: «reale è la relazione che ci unisce: essa agisce su di me come io su di lui” (Buber, 1959, p. 15).

Se il rapporto Io-Tu non si verifica all'insegna dell'empatia, della reciprocità, della condivisione e dello scambio di vissuti, si

verifica un altro tipo di interazione, definita da M. Buber: relazione Io-Esso. Apparentemente, sembrerebbe che la relazione Io-Esso si riferisca, soltanto, al rapporto del soggetto con le cose inanimate e che la relazione Io-Tu riguardi, invece, il rapporto fra soggettività. In realtà, il filosofo avverte che “si può sostituire a Esso anche Lui o Lei” (Buber, 1959, p. 9): con la “parola-base Io-Esso” (Buber, 1959), si intende, non solamente il rapporto dell’Io con le cose del mondo, ma anche una modalità relazionale tra soggettività in cui l’Io investe della propria soggettività la vita dell’altro e non lo accoglie nella sua diversità, non nutrendosi, così, di una relazione autentica e non arricchendo il proprio Sé. L’Io coinvolto nelle due coppie di parole è sostanzialmente diverso poiché “la parola base Io-Tu produce il mondo della relazione” (Buber, 1959, p.11), mentre la parola base Io-Esso coincide con il mondo dell’esperienza. Fare esperienza di una soggettività significa porsi come un soggetto di fronte all’oggetto, con l’intento di conoscerlo o di utilizzarlo. L’esperienza implica un rapporto impersonale, strumentale e superficiale con l’alterità, in quanto l’Io in essa non partecipa veramente della vita di ciò con cui risulta in rapporto, ma si limita a fagocitare il mondo dell’altro in sé (Abbagnano, 2006). Chi fa esperienza non partecipa del mondo poiché l’esperienza è in lui e non tra lui e il mondo: “il mondo non ha alcuna parte nell’esperienza. Si lascia cogliere, ma non partecipa; nulla il mondo fa per l’esperienza, e questa nulla per il mondo” (Buber,

1959, p. 11)

Nelle relazioni Io-Esso, descritta da Buber, l'Io, più che comprendere l'altro e instaurare con lui un rapporto empatico, in un clima di fiducia e di stima reciproca, fa "esperienza dell'altro".

4. La relazione docente – discente

La scuola è un "sistema di rapporti" capace di sostenere la crescita e lo sviluppo della persona nella sua totalità. La scuola è il contesto principale in cui il discente intraprende il suo faticoso processo identitario. Deve, perciò, essere caratterizzato da un buon clima interno impostato al rispetto reciproco e al dialogo, all'ascolto e a una collaboratività che non esclude conflitti, ma che ha la capacità di riconoscerli ed elaborarli per metterli al servizio dello sviluppo identitario del discente. Il fine ultimo della scuola non è, quindi, soltanto quello di trasmettere sapere e cultura e introdurre gli individui nella società, ma anche quello di formare nel discente atteggiamenti mentali e sociali, sviluppandone compiutamente le sue potenzialità.

L'educazione è promozione, nel soggetto che apprende, della capacità di esercitare la professione umana. È il processo mediante il quale il singolo apprende il mestiere di uomo; è l'apprendimento dell'arte di vivere su concreta misura umana, cioè in autentica libertà. La relazione educativa è, quindi, essenzialmente una comunicazione, è scambio reciproco che

modella progressivamente le identità in interazione (Impara, 2007).

La relazione educativa deve essere intesa come costitutiva l'identità del docente e del discente, che scambiandosi reciprocamente esperienze, trasformano continuamente se stessi.

Se la relazione tra educatore ed educando contribuisce alla creazione delle identità, l'insegnante deve saper utilizzare nella relazione con il discente stili comunicativi che sappiano supportare i bisogni di quest'ultimo. E' compito dell'insegnante riconoscere gli alunni come persone dotate di sensibilità, portatori di legittimi bisogni, in attesa di essere accolti proprio dalla scuola, e di capacità intrinsecamente intenzionate alla concretizzazione.

Per favorire un sereno sviluppo della persona è importante che l'allievo abbia la possibilità d'instaurare relazioni in cui si senta facilitato a discriminare la realtà in modo oggettivo e in cui riceva dei feedback che può sperimentare come pertinenti ed adeguati. Forme di comunicazione contraddittorie, ambivalenti e strategiche, non soltanto possono causare comportamenti difensivi, ma possono, anche, impedire al giovane di sviluppare le competenze necessarie per discriminare la realtà in modo obiettivo e dare origine, in alcuni casi, alla manifestazione di forme disadattive di comportamento.

La crescita identitaria dell'alunno è resa possibile se questi viene ricompreso in relazioni significative all'interno di contesti reali,

dove, coinvolgendosi affettivamente, possa apprendersi e sperimentarsi.

Le interazioni dell'alunno con l'insegnante devono rispondere al bisogno di sicurezza, ossia al bisogno che la sua vulnerabilità fisica e emotiva venga protetta. Soltanto così il discente può esprimersi liberamente, lasciando scorgere anche la propria vulnerabilità senza paura di venire ridicolizzato.

L'educando ha bisogno di validazione, di essere apprezzato e rispettato non soltanto per ciò che sa fare, ma anche per ciò che è. Ha bisogno di essere riconosciuto come persona e compreso, di essere accettato da un insegnante che sia stabile, affidabile e protettivo. L'insegnante deve fornire all'alunno incoraggiamento, informazione e sostegno, tutte disposizioni che aiutano a generare sicurezza e protezione dalle proprie esagerazioni, agitazioni e conflitti; deve riuscire a creare in classe un clima relazionale capace di garantire al discente la possibilità di aprirsi all'altro, senza incorrere in atteggiamenti deliberativi, repressivi, sanzionatori o interpretativi. L'elaborazione di una immagine integrata del proprio Sé è possibile nella misura in cui è permesso al discente di interagire in un contesto comunicativo disponibile ad ascoltarlo, comprenderlo e accompagnarlo in ciò che sta vivendo (Franta, Salonia, 1979). Solo in tale "piattaforma comunicativa", gli si prospetta un cammino di libertà, nella misura in cui, mediante il rapporto con l'altro, si comprende, riflette su se stesso senza timore di essere svalutato

dall'atteggiamento comunicativo dell'interlocutore, riappropriandosi del proprio vissuto personale, attraverso la conoscenza e la sperimentazione di sé, come soggetto originale che impara a gestire le sue risorse.

Il cambiamento evolutivo, specie in alunni di scuola secondaria superiore, genera angosciosi vissuti di perdita del Sé, che possono essere fronteggiati solamente se il giovane viene ricompreso in un contesto relazionale capace di fornirgli sostegni affettivi, conferme e sicurezza (Piccinno, 2009). L'insegnante, nell'interazione con l'alunno, deve essere in grado di comprendere empaticamente il significato delle sue esperienze. Comprendere empaticamente significa entrare in sintonia con l'altro, essere disposto ad accogliere le sue ragioni, percepire le emozioni suscitate dal vissuto da lui narrato e comunicargli il significato che questo ha per lui: "Così l'ascoltatore, attraverso il processo d'identificazione diviene un "alter ego" dell'emittente, permettendo a questi di esplorare e sperimentare i propri sentimenti in modo più intenso" (Franta, Salonia, 1979, p. 72).

Le relazioni empatiche coinvolgono le storie personali e il futuro immaginato, creando il clima del "noi", in cui ciascuno può interagire con reciprocità e sviluppare solide prospettive future e strutture di interdipendenza, vale a dire, sicurezza e fiducia.

Il relazionarsi tra insegnante e alunno è un'esperienza di fiducia reciproca, che è la condizione preliminare ed indispensabile per uno scambio fatto di lealtà, di speranza e di stima vicendevole.

L'insegnante si deve predisporre dinnanzi all'alunno con un atteggiamento di ascolto e di attesa, proprio di chi si prende cura del problema dell'altro e vuole coinvolgersi nel suo cammino di promozione (Vico, 1990). Il docente è colui che, con umiltà, fornisce al discente le mappe di vita di cui ha bisogno per orientarsi, dirige, rifiuta e conferma l'allievo. Quando l'insegnante comunica con l'allievo, non trasmette soltanto nozioni, ma anche la considerazione che ha di lui. L'alunno costruisce il proprio Sé attraverso i racconti degli altri su di lui e le reazioni degli altri interlocutori ai suoi racconti (Vico, 1990).

È necessario quindi che l'insegnante restituisca una immagine positiva di lui, valorizzando e riconoscendo il suo essere. Questo non significa annullare i vissuti di frustrazione talvolta presenti nei processi di apprendimento, ma sostenerli attraverso rimandi, conferme, sostegni empatici affinché non decada la motivazione ad apprendere, anzi ne risulti rafforzata.

Al contrario, non potendo fruire di una relazione empatica che lo faccia sentire capito e compreso nei suoi bisogni più profondi, ma soltanto giudicato e controllato, il discente si priva della capacità di esplorare e di esprimere la propria soggettività, sperimenta vissuti di *noia, di vuoto e di mancanza di significato* (Franta, Salonia, 1979), cristallizzando il proprio comportamento in un atteggiamento di aggressività e di odio verso la fonte della frustrazione.

Nella prospettiva dialogica, la dimensione della esemplarità-

testimonianza rinnega la forza dell'autorità e del sapere, per farsi umile tra gli umili e piccolo con i piccoli, ma rifiuta anche l'idea che l'evento educativo possa fare a meno del maestro e si configuri come pura spontaneità. Il buon maestro non soggioga l'allievo con la forza del suo intelletto, costruisce la propria autorevolezza sul valore della testimonianza (Chiosso, 2009).

I giovani hanno bisogno “dell'autorità di adulti che li guidino e li sostengano, che rappresentino dei modelli, che pongono loro degli obiettivi elevati, che stabiliscano dei limiti ma che al tempo stesso li incoraggino a oltrepassarli»: se nel momento della definizione e della scoperta di se stessi «i giovani non incontrano nessuna autorità con cui potersi confrontare, il processo educativo fallisce” (Bueb, 2007, pp. 49- 50).

L'etimologia della parola “professore” rimanda al verbo latino *fateor* che significa parlare, esprime un impegno che rende il parlare una promessa, una testimonianza. Il professore, comunicando con l'allievo, si impegna offrendo una testimonianza di sé. Promette di essere fedele a ciò che dice e chiede al discente un atto di fiducia. L'insegnante con il suo fare non tramanda agli alunni soltanto i contenuti disciplinari, ma anche l'amore, l'indifferenza, il disprezzo per le materie d'insegnamento: questi amano la materia, se l'insegnante la ama; amano la disciplina, l'ordine, la scuola se il docente fa altrettanto. Insomma, l'insegnante trasmette tutto se stesso, anche i propri errori, la chiarezza e la confusione negli argomenti.

L'evento educativo è un "cammino comune" lungo il quale maestro e allievo si riconoscono reciprocamente come soggetti che hanno in comune la ricerca del valore e della verità. L'insegnante ponendosi in classe come *primus inter pares*, diventa compagno di ricerca degli alunni.

Il docente deve essere cosciente che stili relazionali diversi, creano climi diversi in classe e che i climi relazionali, influenzano i processi di apprendimento degli alunni.

Occorre promuovere nel gruppo-classe dinamiche comunicative capaci di far sentire ciascun membro della classe apprezzato e ben inserito, indipendentemente dalle sue prestazioni scolastiche, dal suo aspetto fisico, dalla sua razza, dal suo carattere e, al tempo stesso, in grado di porsi in relazione alle persone che lo circondano in maniera aperta e suscettibile di cambiamento.

Non possono esistere un pensiero e uno sviluppo cognitivo indipendentemente dal contatto con i sentimenti e le emozioni sperimentate con i compagni e con gli adulti di riferimento.

La professione docente non si esaurisce nel possesso di competenze tecniche e disciplinari, ma implica una formazione personale mirata allo sviluppo di capacità relazionali. L'insegnante deve fornire supporti conoscitivi, tecnici ed emotivi ed assumere un atteggiamento orientato a individuare le cause oggettive e soggettive degli errori o delle mancanze, per correggerle dove possibile.

Una competenza fondamentale dell'insegnante è, allora, quella di saper gestire la complessità interpersonale; negoziare i conflitti e quindi favorire nella classe un clima collaborativo e inclusivo delle differenze, sviluppando un contesto che soddisfi i bisogni fondamentali degli alunni.

La scuola è una palestra di democrazia, luogo in cui gli studenti si formano come cittadini, attivi nella vita pubblica e capaci di esercitare autonomamente il libero pensiero. La classe potrebbe essere assimilata alla sfera pubblica di cui parla J. Habermas (1986), ossia lo spazio all'interno del quale i soggetti, in condizione di parità, discutono di questioni di rilevanza pubblica. La sfera pubblica va intesa come il luogo dell'uso pubblico della ragione, ossia come un contesto sociale in cui i soggetti, comunicando pubblicamente l'uno con l'altro, possono convincere o essere convinti, e maturare insieme nuove opinioni. J. Habermas (1986) nota che lo sviluppo di una sfera pubblica democratica fa leva sulla crescita della soggettività e sul pubblico uso della ragione, orientato all'agire comunicativo, ossia al reciproco comprendersi. *L'agire comunicativo* si fonda sulla razionalità comunicativa, che ha la sua origine nell'educazione familiare ad ascoltarsi l'un l'altro e a comprendere le intenzioni altrui, percependo l'interlocutore come potenziale fonte di conoscenza, che può sconvolgere il proprio mondo, ma anche aumentare le capacità individuali. La razionalità comunicativa è possibile unicamente in presenza di un ambiente libero da

coercizioni e ancorato al principio che ad argomentazioni si risponda con altre argomentazioni. Perché vi sia agire comunicativo, dunque, è necessario che chi parla abbia intenzione di sostenere una tesi con argomentazioni che gli sembrano valide e sia disposto a sottomettersi alle argomentazioni contrarie dell'interlocutore, senza che siano presenti fattori di coercizione esterni o elementi di autoinganno. L'unico limite inteso come coazione alle argomentazioni può essere posto solo dagli argomenti migliori. L'argomento razionale si erge a unico arbitro di ogni questione.

Soltanto inserendo l'alunno in contesti relazionali democratici, in cui si possa sperimentare come persona con un valore unico e irripetibile, l'insegnante potrà guidarlo nel suo cammino di crescita per diventare un uomo e un cittadino capace di agire autonomamente e responsabilmente nel tessuto sociale.

Occorre, quindi, intervenire sulle relazioni per poter accompagnare il discente nel suo cammino di umanizzazione.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano N. (2006). *Storia della filosofia*. Bergamo: L'Espresso.

Aristotele (1993 A I, 981 b). *Metafisica*. Milano: Rusconi.

Aristotele (2007). *Politica*. Bari: Laterza.

Binanti L., Tempesta M. (2010). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa.

- Buber M.(1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di comunità.
- Bueb B. (2007). *Elogio della disciplina*. Milano: Rizzoli.
- Ceretti F. (2000). *La comunicazione, dalla cultura orale alla cultura elettronica*. Torino: ElleDiCi.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Citti V., Margiotta U. (1986). *Insegnare l'antico*. Foggia: Atlantica Editrice.
- Damiano E. (1991). *L'azione didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2014). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: Il Mulino
- Franta H., Salonia G. (1979). *Comunicazione interpersonale*. Roma: Las.
- Habermas J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*, voll 1-2. Bologna: Il Mulino.
- Margiotta U. (1997). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- G. Mollo, *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricoeur* , in "Pedagogia e Vita", n.5-6, settembre-dicembre 2009.
- Mounier E. (2004). *Il Personalismo*. Roma: A.V.E.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Roma- Napoli.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Petter G. (1992). *La preparazione psicologica degli insegnanti*. Scandicci: La Nuova Italia Editrice.
- Piccinno M. (2009). *Percorsi educativi e neotelevisione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricoeur P. (1998). *Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Ricoeur P. (2002). *La persona*. Brescia: Morcelliana.

Vico G. (1990). *Tempo ed educazione nel postmoderno*. Brescia: La Scuola.