

EDUCARE NELLA RELAZIONE. IL RUOLO DELLA DIMENSIONE COMUNICATIVA E SOCIO-AFFETTIVA IN DIDATTICA

EDUCATE IN THE RELATIONSHIP. THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE AND SOCIAL-AFFECTIVE DIMENSION IN DIDACTICS

Francesco Lo Presti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
francesco.lopresti@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Abstract

Il contributo si interessa della dimensione più sfuggente dell'agito didattico: la dimensione relazionale e comunicativa. Lo scopo è quello di sottolineare i processi complessi coinvolti nella comunicazione didattica, attraverso l'individuazione di teorie e criteri utili ad interpretare e gestire in maniera competente tali processi in riferimento alla gestione dello scambio interpersonale. Il contributo intende rappresentare, pertanto, un approfondimento utile per quei professionisti (insegnanti, educatori) che abbiano la necessità di essere introdotti alle dinamiche di fondo che sottendono la complessità della relazione educativa al fine di acquisire alcuni tra gli elementi di base della riflessione scientifica circa le azioni connesse alle pratiche d'insegnamento.

The contribution concerns the more elusive dimension of the didactic activity: the relational and communicative dimension. The purpose is to underline the complex processes involved in didactic communication, through the identification of theories and criteria useful for competently interpreting and managing these processes with reference to the management of interpersonal exchange. The contribution therefore intends to represent a useful insight for those professionals (teachers, educators) who need to be introduced to the underlying dynamics that underlie the complexity of the educational relationship in order to acquire some of the basic elements of scientific reflection about actions related to teaching practices.

Keywords

Comunicazione, Didattica, Relazione Educativa, Apprendimento, Riflessività
Communication, Didactics, Educational Relationship, Learning, Reflexivity

1. La gestione riflessiva della relazione educativa

Il modello tradizionale della didattica trasmissiva colloca il discente in una posizione di *inferiorità* rispetto al docente, influenzando la qualità della relazione che diviene generalmente improntata all'autoritarismo, generando nel discente dipendenza e passività e ostacolando la sua partecipazione efficace, la sua capacità di autodeterminazione. Come abbiamo visto nella disamina dei tre principali *modelli di didattica* occorre abbandonare un approccio centrato esclusivamente sul docente e promuovere un *approccio centrato sul discente e sulla relazione*, teso al raggiungimento di un clima relazionale positivo, basato sull'empatia e fondato sostanzialmente su una *buona comunicazione* come funzione fondamentale che garantisce un insegnamento e un apprendimento efficaci.

L'insegnamento è pressoché una pratica universale, tuttavia non ha un valore altrettanto universale la nozione per cui basta insegnare perché vi sia un apprendimento; non è, cioè, affatto detto che l'esito di tale processo comporti sempre un successo. La variabile fondamentale che rende l'insegnamento efficace è proprio la qualità della relazione. Un insegnamento efficace si fonda, pertanto, sulla costruzione di una relazione di qualità.

Difatti, tutto ciò che avviene in didattica si confronta necessariamente con le dimensioni "vive" dell'*essere-in-relazione*. Una delle definizioni più comuni della disciplina la designa, infatti, come *scienza della relazione educativa*, sottolineando che la centralità del discorso didattico non si organizza solo intorno alla costruzione di un corpus teorico-strategico, ma anche e soprattutto nel confronto tra tale corpus e la concretezza delle relazioni umane.

Affinché una strategia didattica possa considerarsi efficace è necessario, quindi, che il rapporto tra chi insegna e chi apprende possa considerarsi chiaro, autentico, regolato da profonda consapevolezza e da capacità di gestione. Sul piano educativo è, cioè, fondamentale che la relazione che intercorre tra docente e discente sia una relazione di qualità, laddove l'espressione di tale qualità è un preciso dovere professionale di chi insegna: saper gestire la relazione costituisce una competenza fondamentale dell'agire didattico.

Tuttavia, creare una buona relazione non è un compito facile, a causa della presenza di una gamma estremamente ampia di sottili e mutevoli variabili che sono parte integrante dell'*essere-in-relazione* e che, inconsapevolmente, ne condizionano la qualità, molto spesso, anche a prescindere dalla volontà di chi interagisce. Un'ampia sequenza di azioni, confronti, ruoli, mediazioni, *funzioni* costituiscono sia l'essenza della relazione didattica, sia allo stesso tempo la sua dimensione più sfuggente ed irriducibile. Tale dimensione coinvolge variabili comunicative, simboliche, negoziali che sono le principali responsabili dell'impossibilità di ridurre e decodificare l'ambito didattico attraverso criteri predittivi e prescrittivi. Tuttavia, ciò non implica che essa non possa essere analizzata e gestita come oggetto complesso attraverso la definizione e l'esercizio di una precisa competenza; tale competenza si sostanzia nella capacità di volgere uno sguardo critico circa l'insieme dei processi che governano le dinamiche interpersonali.

Gestire l'*imprevisto* che scaturisce dall'*essere-in-relazione* è, dunque, possibile. Esso è, anzi, un aspetto centrale della competenza didattica in genere, intendendo quest'ultima come capacità di regolare e di adattare scelte e comportamenti *in situazione*.

In sostanza, ciò che rende una relazione efficace o meno si riferisce all'insieme di interpretazioni dei modi di comunicare dell'altro, le quali, immancabilmente, generano dei giudizi e delle convinzioni che, a loro volta, muovono il nostro modo di interagire. Ciò che è opportuno chiedersi, allora, è quali siano i meccanismi attraverso cui emergono tali giudizi e convinzioni. Quali sono, in altri termini, le ragioni per cui una data persona ci è simpatica o antipatica? Per quali motivi interpretiamo lo sguardo di un interlocutore come segnale di ostilità o, al contrario, di benevolenza? Che origine hanno le spinte che ci inducono a comportarci aggressivamente o gentilmente nei confronti di una qualunque persona con la quale stiamo entrando in contatto?

La risposta a queste domande va ricercata nella natura sostanzialmente implicita dei filtri cognitivi, sociali, culturali, emozionali che ognuno di noi utilizza nell'esperienza di relazione, i quali determinano la direzione attraverso cui attribuiamo senso a ciò che ci accade, indirizzando

le nostre interpretazioni e le nostre azioni nei confronti degli altri. In altri termini, le ragioni, le spinte, le pulsioni che “stanno dietro” ai nostri modi di entrare in relazione e di comunicare sono ai nostri occhi per lo più celate ed è proprio questa loro condizione che le rende particolarmente influenti nel determinare la direzione della relazione verso esiti che, per lo più, sfuggono al nostro controllo.

Una strada possibile per la costruzione di una capacità di gestione della relazione è rappresentata, allora, dalla possibilità di svelare la *natura implicita* dei processi che guidano i nostri modi di entrare in rapporto con gli altri, rendendoli *visibili* alla nostra coscienza. In altri termini, si tratta di divenire in grado di osservare criticamente la serie di dinamiche che, generalmente, soggiacciono in una dimensione di inconsapevolezza, la quale pone in una condizione di *invisibilità* ragioni che “stanno dietro” ai nostri modi di entrare in relazione; invisibilità che il più delle volte le rende perniciose e potenti, inducendoci in errore: *un nemico invisibile non può essere sconfitto*.

La gestione critica delle proprie scelte ed azioni nei confronti degli altri richiede pertanto la capacità di *guardare noi stessi* mentre entriamo in relazione, essendo ben consapevoli del perché e del come stiamo operando tali o tal’altre interpretazioni e agendo tali o tal’altri comportamenti. Si tratta, cioè, di costruire una *teoria dell’essere-in-relazione* che possa fungere da guida nella gestione del confronto interpersonale, evento, quest’ultimo che, come ampiamente chiarito, definisce una delle peculiarità fondamentali dell’esperienza didattica.

La riflessione circa una *teoria della relazione inter-personale* diviene dunque una esigenza ineludibile nella costruzione di competenze didattiche che siano adeguate alla complessità dell’ambito educativo, competenze che si definiscono specificamente come *riflessive*, poiché riguardano la capacità di riflettere sistematicamente sulle variabili che guidano la comunicazione e le relazioni. La costruzione di competenze nella gestione della relazione si esprime, cioè, attraverso l’esercizio di un *pensiero critico-riflessivo*, in grado di esplicitare ed analizzare le *variabili nascoste* che influenzano i nostri comportamenti. Quali sono, a questo punto, gli *oggetti* su cui concentrare l’analisi per la definizione di una *teoria critica della relazione inter-personale*? Nello specifico, possiamo individuarne tre: i *saperi*, la *comunicazione*, le *emozioni*.

2. Il ruolo dei saperi

Nel senso comune, quando si parla di *sapere* o di *saperi*, si tende a sovrapporre questi termini ai significati di erudizione, bagaglio di conoscenze scientifiche o scienza in genere. Comunemente, si tende cioè a ritenere che il sapere sia unico ed incontrovertibile, un prodotto dalla conoscenza scientifica, un insieme di nozioni e di contenuti che si sommano l’un l’altro in una logica cumulativa. Il concetto di sapere viene cioè associato, in questo tipo di interpretazioni, ad una idea di conoscenza assoluta, oggettiva, indiscutibile, lontana dai vissuti e dall’esperienza quotidiana: una conoscenza, per così dire, *alta*. Allo stesso modo, la definizione dello stesso termine al plurale, la definizione di *saperi*, tende ad essere identificata generalmente con il concetto di discipline, di settori di conoscenza o, secondo una ulteriore riduzione e semplificazione di senso comune, con le cosiddette *materie di studio*.

Queste definizioni non sono errate in assoluto; tuttavia, esse descrivono solo uno dei livelli attraverso cui il sapere e i saperi si esprimono e vengono riconosciuti; i concetti di “sapere” e di “saperi” esprimono, infatti, qualcosa di estremamente più ampio e particolareggiato rispetto alle concezioni di senso comune che ne restituiscono significati generalmente più immediati e condivisi. Il sapere può assumere, cioè, una connotazione molto più articolata nel momento in cui lo si considera *cometutto ciò che sappiamo* e, allo stesso tempo, *il modo in cui lo sappiamo*; il sapere è, in altri termini, il complesso sistema della nostra conoscenza e, pertanto, esprime tanto un contenuto, quanto il processo di costruzione di quel contenuto.

Il sapere designa, dunque, non solo il bagaglio di conoscenza umana come conoscenza *alta*, legata ai processi formali e rigorosi della riflessione e della ricerca scientifica, ma esso è an-

che rappresentato dal sistema di conoscenze prodotto dall'esperienza di vita quotidiana; quella esperienza che, nel suo fluire, consente agli esseri umani di produrre idee, significati, punti di vista che sono alla base del vivere comune. Il sapere corrisponde allora anche alle conoscenze ingenuche che gli esseri umani interiorizzano, elaborano, costruiscono e ricostruiscono entrando in relazione con la realtà, tramite l'esercizio del pensiero codificato in linguaggi, simboli, significati; esso è quel sistema di credenze, convinzioni, punti di vista, teorie di senso comune che utilizziamo per dare senso a noi stessi ed al mondo; quel sistema attraverso cui ci orientiamo nella realtà, operando scelte e agendo comportamenti. Non si tratta, quindi, solo di un sapere inteso come erudizione, ma anche del sapere connesso al vivere comune, il quale costruisce, allo stesso modo del sapere scientifico, una idea della realtà in cui viviamo, una idea di noi stessi e degli altri.

Ma, dove e come nasce il sapere?

Ciò avviene all'interno degli scambi costanti tra individuo e esperienza, come esperienza fisica, sociale e culturale. Entrando in contatto con l'esperienza gli esseri umani interiorizzano, rielaborano e ricostruiscono i saperi che gli sono utili e necessari come strumenti di lettura di sé e del mondo, cioè come strumenti per accedere alla realtà. L'esperienza concreta ci consente di sviluppare i saperi attraverso cui impostiamo i nostri modi di vedere le cose: *il sapere nasce nell'esperienza con il mondo, come esperienza del pensare il mondo.*

La vita con gli altri ci consente di attingere una serie di informazioni che hanno la funzione di descrivere e spiegare ciò che abbiamo intorno; tali informazioni sono veicolate e condivise tramite le relazioni sociali e sono contenute nella cultura; esse rappresentano il patrimonio su cui una collettività costruisce la propria storia, consolidando forme di conoscenza (nozioni, assunti, credenze) che hanno origini concrete e che, in ragione di ciò, sono andate costituendosi come *pre-condizioni* necessarie per *categorizzare* l'esperienza, per renderla cioè vera e possibile attraverso *la capacità di immaginarla, prevederla, organizzarla, controllarla*, pur se illusoriamente. *Il sapere nasce nella storia dell'esperienza umana, come storia di una conoscenza consolidata adattata all'ambiente.*

Il ruolo del sapere nella vita quotidiana è, quindi, quello di indirizzarci nelle interpretazioni e nelle azioni tramite modelli di anticipazione dell'esperienza. Tuttavia, ciò che in particolare rende tale ruolo ancor più significativo e degno di interesse, nell'ambito delle riflessioni sulle variabili che determinano gli esiti della relazione educativa, è il fatto che i modi e le dinamiche attraverso cui il sapere stesso si consolida si realizzano in maniera tendenzialmente inconsapevole; ciò descrive un aspetto fondamentale circa il suo ruolo, poiché costituisce il limite che vincola gli agiti relazionali all'interno di traiettorie che tendenzialmente sfuggono al controllo. Questa specifica dimensione del sapere si definisce appunto come *implicita*.

Il *sapere implicito* è quel tipo di sapere prodotto, condiviso ed interiorizzato nelle relazioni quotidiane che assume il valore di teoria di sfondo per l'azione ad un livello *tacito*. Quotidianamente, nella conduzione dell'esperienza e delle interazioni con gli altri, ognuno di noi è influenzato da questa forma di sapere, il quale esprime la nostra visione del mondo e le nostre aspettative nei confronti della realtà. Il sapere implicito è legato al sapere scientifico, o esplicito, tuttavia costituisce una sua riduzione e trasformazione all'interno degli scambi ed delle esperienze vissute nella quotidianità; esso rappresenta quel sapere che noi utilizziamo senza essere consapevoli di farlo e che si esprime attraverso *pregiudizi, convinzioni, credenze* le quali, pur non essendo state mai verificate concretamente nella realtà, vengono date per vere per il solo fatto di appartenere al cosiddetto *senso comune*.

Il sapere implicito è, in altri termini, un sapere *sotto-banco*, il quale, pur non essendo mai stato sottoposto ad analisi circa la validità che esprime, è stratificato nella memoria collettiva e nell'ambiente socio-culturale: in tal senso, "per molti versi il passato è più reale del presente" poiché rappresenta un elemento perdurante nel definire universi di senso e direzioni di vita; il potere descrittivo ed interpretativo costruito nel passato esercita, cioè, un determinante grado di controllo sul presente. Si pensi alle forme del pregiudizio, alla convinzione ad esempio che "i neri abbiamo il ritmo nel sangue" o che "i napoletani siano persone di cuore" e a come tali idee

influenzano tacitamente le nostre aspettative verso l'altro, determinando il fatto che in presenza di una persona di colore o di un napoletano ci si comporti nella ricerca inconsapevole di una conferma delle caratteristiche citate (una attitudine al ritmo o la simpatia) le quali rinchiudono l'altro nella classificazione che il nostro sapere implicito produce. Tale sapere assurge, quindi, a sistema di classificazione e a repertorio di immagini e di descrizioni, i quali superano i limiti dell'informazione disponibile, divenendo una sorta di ambiente reale costituito da realtà incontestabili: il sapere implicito conferma se stesso, pre-giudicando, condizionando, determinando gli esiti delle interpretazioni e delle relazioni *del* e *con* l'altro secondo le immagini che detiene.

Le elaborazioni, i confronti, le rielaborazioni prodotte dagli individui nell'agito quotidiano sono, cioè, guidate da questo sapere informale che, in ragione di tale informalità, diviene particolarmente potente nel guidare pensieri ed azioni; in virtù di una sorta di *invisibilità*, che è data dal fatto che esso sia posto in uso in maniera tacita ed "automatica", tale sapere non viene tendenzialmente mai messo in discussione: *non si verifica la bontà degli occhiali attraverso cui osserviamo il mondo se non siamo consapevoli di indossarli*.

Esiste, inoltre, una dimensione del sapere implicito ancora più specifica che, allo stesso modo, costituisce e rinforza il suo ruolo di influenza nella gestione della relazione con gli altri; tale dimensione si forma attraverso i risvolti unici ed irripetibili di cui l'esperienza individuale è generatrice e si definisce come *sapere personale*. Quest'ultimo rappresenta, cioè, quella forma particolare di sapere implicito che si costruisce attraverso i vissuti di sé e degli altri.

I modi in cui una persona conosce, il tipo e la qualità della sua conoscenza dipendono dalla sua storia personale, da ciò che egli ha vissuto e da come lo ha vissuto. In altri termini, è possibile dire che siamo persone diverse perché "viviamo" e "sappiamo" cose diverse, uniche e singolari, legate cioè alla unicità e alla singolarità della nostra esperienza di vita.

La vita delle persone si costruisce, difatti, attraverso una serie di passaggi fondamentali, cambiamenti che, contrassegnando un *prima* e un *dopo*, guidano i percorsi di crescita degli individui. Questi passaggi e cambiamenti (scelte personali, esperienze di lavoro, esperienze di morte o di malattia, esperienza ludiche, ecc) determinano e ri-determinano l'adesione a valori di riferimento in trasformazione i quali indirizzano le persone, di volta in volta, verso diversi *scopi vitali*, modi di essere e di pensare. La trasformazione di tali valori è legata, quindi, ai passaggi, ai momenti di transizione, i quali equivalgono ad una scomposizione e ricomposizione del sapere personale che costruisce il sé e che, pertanto, lo guida nell'azione; in altri termini, *ognuno è una persona diversa in relazione alle esperienze che definiscono la sua vita*; ognuno vede e giudica se stesso ed il mondo in relazione ai filtri interpretativi definiti in questa forma di sapere. Si tratta, cioè, di una costruzione attiva, realizzata nel corso della singolarità della propria esperienza, che ha un ruolo fondativo per l'identità e che attribuisce un valore qualitativo ed intenzionale/direzionale all'esperienza stessa.

Il modo in cui entriamo in relazione con qualcuno è, dunque, generalmente guidato non dalla conoscenza di ciò che egli realmente e profondamente è, ma da una presunta verità interpretativa di tipo classificatorio che, senza che ce ne rendiamo conto, ci suggerisce un punto di vista attraverso cui giudicarlo.

Quando, ad esempio, un educatore/insegnante interpreta un comportamento di un suo studente come svogliato o distratto, tale giudizio, generalmente, non è il prodotto di una osservazione critica delle condizioni soggettive che costituiscono la genesi del comportamento dello studente, ma scaturisce dal tipo di classificazione in cui lo studente è stato inserito in relazione alle conoscenze esperienze pregresse dell'insegnante. In altre parole, lo studente potrebbe manifestare un comportamento sfuggente, perché a disagio, spaventato o più banalmente perché timido; tuttavia, se l'insegnante utilizza una categoria interpretativa per cui ad un comportamento sfuggente corrisponde svogliatezza e distrazione, egli non sarà mai in grado di vedere il disagio, lo spavento o la timidezza, ma finirà inevitabilmente per classificarlo come svogliato e distratto.

La reazione dell'insegnante al comportamento dello studente dipenderà, cioè, dalla categoria in cui egli lo ha collocato inconsapevolmente; se l'insegnante classifica gli studenti che hanno atteggiamenti sfuggenti nella categoria di studenti svogliati egli tenderà a classificare

inevitabilmente tale studente come svogliato, a prescindere dalle origini profonde da cui deriva il suo comportamento e, di conseguenza, la relazione che l'insegnante produrrà nei suoi confronti sarà determinata da tale convinzione e giudizio, i quali confermeranno implicitamente la classificazione.

Questo esempio, descrive un grave errore sul piano della gestione relazionale, poiché come abbiamo già considerato il comportamento dello studente potrebbe essere fondato su molteplici ragioni le quali però, a causa della dinamica descritta, diventano invisibili agli occhi dell'insegnante, così come diventa invisibile l'errore grave che egli commette nel relazionarsi con lui: la gravità non sta nel fatto di aver commesso un errore, ma nel fatto di non esserne consapevoli; *l'errore veramente grave è, cioè, l'errore che non sappiamo di aver commesso, poiché non possiamo riparare ad esso ed evitare in commetterlo di nuovo.*

Riassumendo, l'intreccio e l'espressione dei saperi (esplicito, implicito, personale) generano sistemi interpretativi attraverso cui le persone pensano e si relazionano con se stesse, con gli altri, con il mondo in cui vivono; il contesto didattico, come ogni contesto, è pertanto vincolato dall'espressione di tali saperi e ciò richiede che l'influenza che essi imprimono venga smascherata, allo scopo di evitare interpretazioni, valutazioni ed azioni inadeguate. Questa operazione di smascheramento chiama in causa lo sviluppo di una particolare capacità critica che si fonda sul criterio della *riflessività*. Ci riferiamo, cioè, alla possibilità di osservare persone, contesti e situazioni mettendo sistematicamente in discussione tutte quelle conclusioni, convinzioni, valutazioni che ci appaiono generalmente esatte e inconfutabili, poiché è proprio in queste ultime che si cela l'errore interpretativo che genera il fallimento della relazione.

Decostruire il sapere da cui originano i comportamenti implica la possibilità di affrancarsi dai vincoli impliciti che guidano i propri comportamenti; ciò si traduce auspicabilmente in forme di apprendimento *trasformativo* ed *autodiretto*, che mirano a sostenere il soggetto nella *gestione consapevole del proprio essere-in-relazione*.

La discussione circa il ruolo che l'*implicito* e la *riflessività* svolgono nella gestione della relazione educativa troverà un ulteriore e più ampio spazio nelle porzioni di testo dedicate alla *valutazione* (infra Cap. Quinto). Quest'ultimo processo, come è noto costituisce un livello fondamentale del progetto didattico, il quale essendo ovviamente sotteso alle medesime dinamiche inconsapevoli e sfuggenti a cui abbiamo sinora fatto riferimento, richiede lo sviluppo di una precisa delimitazione della riflessività e del suo esercizio, come appunto avremo modo di approfondire.

3. Il ruolo della comunicazione

La comunicazione rappresenta l'elemento su cui si fonda il vivere sociale. I modi attraverso cui comunichiamo costituiscono ed orientano i rapporti tra le persone e determinano la qualità della relazione. Per tali ragioni, costruire una teoria della comunicazione interpersonale appare come uno dei nodi centrali nella definizione di una relazione educativa efficace e competente.

L'importanza crescente che la qualità della comunicazione va sempre più assumendo nei contesti didattici, attualmente caratterizzati da emergenze e criticità sempre più complesse e sfuggenti, richiede una conoscenza profonda degli aspetti costitutivi della comunicazione stessa e delle sue dinamiche: saper comunicare efficacemente in contesti diversi, con persone diverse e ricoprendo magari differenti ruoli costituisce una competenza indispensabile dell'agire educativo. In ambito didattico, dunque, la comunicazione costituisce una condizione determinante che rappresenta un oggetto d'analisi fondamentale per la costruzione di una *teoria dell'essere-in-relazione*.

Cos'è dunque la comunicazione? Come può essere adeguatamente definita e circoscritta? Quali sono le dinamiche ed i processi che la caratterizzano?

Proviamo a rispondere a queste domande fondamentali.

La comunicazione può essere definita attraverso due enunciazioni. Essa è innanzitutto la mo-

dalità attraverso cui si instaurano, si strutturano e si sviluppano le relazioni sociali; ma è anche (e tale definizione non è di secondaria importanza) il principale strumento per affermare il “sé” nel mondo come attore individuale e/o collettivo. In altri termini, è solo grazie alla facoltà di comunicare che gli esseri umani, esseri dal carattere sociale per natura, entrano in contratto tra di loro riuscendo a condividere un insieme di accordi e di regole che sanciscono il vivere comune. Allo stesso modo, è grazie alla comunicazione che ognuno di noi è in grado di dichiarare e di percepire la propria esistenza nel mondo come esistenza sociale, cioè sancita dalla possibilità concreta di esercitare un gioco continuo di scambi e di retroazioni attraverso cui percepiamo di esistere nello specchio dell'altro. In altri termini, comunicare vuol dire esistere:”nessun essere superiore potrebbe sopravvivere se fosse costretto a comprendere il mondo facendo riferimento solo a se stesso [...]; la socializzazione si basa sulla comunicazione, cioè su istruzioni circa il modo in cui si deve vedere il mondo”.

Sono molteplici modelli che tentano di descrivere gli elementi e le variabili della comunicazione. In questo caso, poiché ci riferiamo all'ambito specifico della comunicazione interpersonale, faremo riferimento ad un modello di base definito “circolare” per il quale la comunicazione è un sistema che include sostanzialmente sei elementi o variabili: *l'emittente, il messaggio, il canale, il codice, il destinatario, il feedback*.

L'*emittente* è la fonte di trasmissione; essa è, cioè, il soggetto da cui la comunicazione viene generata. L'emittente ha ovviamente delle caratteristiche che gli sono specifiche: una propria cultura, propri interessi ed inclinazioni, propri linguaggi, risorse e strumenti. L'emittente è il “*chi comunica*”.

Il *messaggio* è rappresentato dai contenuti che l'emittente trasmette. In altri termini, il messaggio si riferisce ai significati che un soggetto esprime comunicando. Il messaggio è il “*cosa viene comunicato*”.

Il *canale* è il mezzo attraverso cui il messaggio viene veicolato. Il canale è il “*con che cosa si comunica*”.

Il *codice* è l'insieme dei simboli e di regole attraverso cui un messaggio si esprime. Il codice è il “*come si comunica*”.

Il *destinatario* è il soggetto a cui viene inviato il messaggio; anch'egli, così come l'emittente, è ovviamente caratterizzato da cultura, linguaggi, esperienze e strumenti propri che entrano in relazione con quelli dell'emittente. Il destinatario è “*a chi viene comunicato*”.

Il *feedback* è il *messaggio di risposta* che il destinatario rinvia all'emittente; a partire dal tipo di risposta ricevuta, il destinatario comunica, a sua volta, un ulteriore messaggio in direzione dell'emittente; il feedback costituisce anche la conferma o disconferma di una corretta ricezione ed interpretazione di un significato.

Alle sei variabili descritte ne va aggiunta, in ultimo, una settima: il *contesto*, cioè il luogo o l'ambiente nel quale avviene la comunicazione (il *dove* si comunica), il quale svolge un ruolo determinante rispetto agli esiti del comunicare, poiché esprime un'importante influenza su tutte le altre variabili. Comunicare in un'aula o per strada, le connotazioni fisiche degli spazi in cui avviene la comunicazione, la presenza o meno di rumori, oggetti e di ogni altro tipo di variabile ambientale, rappresentano tutti elementi di contesto, i quali possono agevolare o interferire con la comunicazione, agendo direttamente su tutti gli elementi che la compongono.

La comunicazione si definisce, dunque, come un sistema circolare che si verifica attraverso processi estremamente sottili e sfuggenti. Tuttavia, all'interno delle interazioni quotidiane ognuno di noi è tendenzialmente convinto che comunicare rappresenti una delle prerogative più semplici ed immediate del vivere; del resto, la comunicazione costituisce difatti un'azione spontanea della vita quotidiana, equiparabile al camminare o al respirare. Andare oltre questa semplificazione, per cui comunicare risulta sostanzialmente una attività comune e, pertanto, scontata della specie umana, richiede di entrare in profondità nei suoi meccanismi e nelle dinamiche che agiscono al suo interno.

Uno dei equivoci dati dalla spontaneità del comunicare può essere espresso nell'affermazione di senso comune per cui: *basta comunicare per comprendersi*; il nodo problematico della

comunicazione in genere e della comunicazione didattica in particolare è, invece, costituito proprio dall'incomprensione, dal rischio del malinteso, dal fraintendimento che, come vedremo, è connaturato paradossalmente al processo stesso del comunicare: il comunicare, cioè, include in sé, per la natura delle dinamiche che lo caratterizzano, il probabile effetto dell'incomprensione. Ribaltiamo, dunque, la nostra affermazione di partenza chiarendo che *non basta comunicare per comprendersi*, anzi, che *nel comunicare è più facile non capirsi che capirsi*, anche se ciò non avviene il più delle volte inconsapevolmente.

Ad un messaggio prodotto da un emittente corrisponde sempre un messaggio di risposta da parte del ricevente il quale, a sua volta, rinvierà un ulteriore messaggio in risposta, e così via. Diremo, pertanto, che la comunicazione è un sistema. Inoltre, l'emissione continua di messaggi in presenza di un interlocutore è un processo che avviene non solo volontariamente, ma anzi il più delle volte esso si realizza in maniera totalmente involontaria. In altri termini, ognuno di noi comunica anche in assenza di una intenzione precisa di comunicare. Difatti, affinché una comunicazione avvenga è sufficiente che due persone siano inserite in uno spazio di prossimità, che siano cioè sensorialmente percepibili l'uno per l'altro. Uno sguardo, un atteggiamento del corpo, un silenzio rappresentano tutti modi di comunicare, i quali raggiungono il nostro interlocutore a prescindere dalla nostra volontà, inducendolo a reagire al nostro messaggio con una risposta, che può essere, allo stesso modo, un comportamento, un atteggiamento del corpo, un modo di guardare o un'affermazione verbale. Se osserviamo, ad esempio, due persone in una sola d'attesa o in un ascensore, pur se esse volontariamente decidessero di non comunicare, restando in silenzio e non dandosi vicendevolmente attenzione, esse starebbero in ogni caso comunicando, poiché anche il silenzio, una certa posizione del corpo, un modo di guardare o di non guardare, implicitamente costituirebbero un messaggio che l'altro percepirebbe e a cui, sempre implicitamente, risponderebbe. La comunicazione interpersonale è, pertanto, un processo di scambio e retroazione, un *processo* di tipo *circolare* e *ricorsivo*, che ha sempre effetti sul comportamento (*effetto pragmatico*).

Per comunicazione non si intende, quindi, soltanto quella verbale ma anche quella legata ai gesti (e non-gesti), al silenzio e alla parola, alle azioni (e alle non-azioni), ai sentimenti (espressi e non), agli sguardi (e non-sguardi), e a tutte le altre sottili dinamiche e variabili che intervengono quando due o più persone si confrontano. Pertanto, così come sostiene il primo assioma della *teoria della pragmatica della comunicazione umana*: *non è possibile non comunicare*, poiché la comunicazione si esprime attraverso una pluralità di dimensioni; esse sono le dimensioni *verbale*, *para-verbale* e *non-verbale*.

1. La *comunicazione verbale* è costituita dal linguaggio, il codice del pensiero, cioè quello strumento fondamentale di cui gli esseri umani si servono per tradurre ciò che pensano in parole e concetti noti e condivisi; ciò rende possibile tradurre ciò che avviene nella nostra mente all'esterno, agli altri, alimentando così sia il processo interpersonale e, dunque, sociale, sia il dialogo intra-personale (i modi in cui spieghiamo e diamo significato all'esperienza a noi stessi).

2. La *comunicazione para-verbale* è costituita da tutti gli elementi che accompagnano la comunicazione verbale sul piano dell'emissione del messaggio. Tali elementi sono il *tono*, il *volume*, il *tempo*, il *timbro*.

a) Il *tono* è sostanzialmente un indicatore dell'intenzione e del senso rispetto a ciò che si dice; esso rinforza, cioè, il contenuto attraverso la variabilità del suo esprimersi. Un contenuto può essere espresso con tono entusiasta, coinvolgente, infastidito, stanco, ecc. e le diverse inflessioni di tono contribuiranno significativamente alla percezione del messaggio.

b) Il *volume* è ovviamente connesso all'intensità sonora della voce e, allo stesso modo, rappresenta un livello para-verbale fondamentale per la comprensione di un messaggio: è evidente come il sussurrare o l'urlare, ad esempio, possa trasferire, imprimere e direzionare un significato in direzioni molto diverse.

c) Il *tempo* è costituito dalle pause, la lentezza o la velocità attraverso cui si emette una espressione verbale. Il tempo può costituire un fattore para-verbale molto importante nella comunicazione, poiché esso può variare, accentuare o ridurre il significato verbale in base al suo

fluire, cioè, in base al ritmo che propone. Durante una lezione in classe, ogni docente può essere espressione, ad esempio, di tempi di verbalizzazione diversi tra loro, i quali incideranno sulla comprensione della lezione stessa in stretto rapporto con il ritmo che esprimono. Parlare molto lentamente o troppo velocemente, usare o meno delle pause o dei silenzi per sottolineare o evidenziare dei concetti, sono tutti aspetti para-verbali che delimitano il fattore del tempo del comunicare, condizionando la possibilità di comprendere da parte di chi ascolta.

d) Il *timbro* è l'insieme delle caratteristiche individuali della voce, le quali non sono generalmente alterabili né modificabili in nessun modo poiché corrispondono alle caratteristiche anatomico-morfologiche sottese alla produzione dei suoni vocali, che si distinguono da individuo a individuo. Una voce può, ad esempio, essere acuta, profonda, gutturale, nasale, ecc. e questo ne contraddistingue l'unicità e l'immodificabilità, nonché la gradevolezza o la sgradevolezza. Usando una metafora, possiamo affermare che il *timbro* è il *colore della voce* e che la qualità di tale colore incide sull'efficacia del comunicare.

3. La *comunicazione non-verbale* è costituita, invece, da tutti quei fenomeni di comunicazione generalmente involontari che emergono nell'interazione con gli altri; essi sono, ad esempio il modo di gesticolare, le espressioni del viso, gli sguardi, ecc. Questa particolare dimensione rappresenta gli eventi comunicativi a cui si legano in maniera determinante i significati di un messaggio; in altri termini, ognuno di noi dà senso ai messaggi che gli provengono da un interlocutore più in riferimento ai modi attraverso i quali vengono espressi (il *come* viene detto), che non in riferimento al contenuto (il *cosa* viene detto). Ad esempio, dire ad un amico: "*vieni subito da me*" (contenuto) può essere una frase il cui significato varia sostanzialmente se essa viene pronunciata urlando e agitandosi rabbiosamente (significato di un ordine perentorio) o piangendo e implorando (significato di una richiesta di aiuto): non è, dunque, ciò che diciamo a costituire sostanzialmente un significato, ma il modo in cui lo diciamo.

Schematizzando, gli elementi che definiscono la comunicazione non-verbale sono: la *postura*, la *prossemica*, le *espressioni del viso*, i *movimenti e i gesti del corpo*, la *mimica*.

a) La *postura* rappresenta il modo di disporre nello spazio le parti del corpo e consente di distinguere la funzione comunicativa da quella espressiva. In altri termini, essa corrisponde al cosiddetto "atteggiamento" che inconsapevolmente assumiamo nel gestire il nostro corpo.

b) La *prossemica* indica due aspetti del modo di presentarsi socialmente e di relazionarsi fisicamente con le altre persone: l'uno, riguarda l'uso dello spazio in termini di prossimità rispetto all'altro (vicinanza/distanza), l'altro, la posizione del corpo che assumiamo nei confronti di un interlocutore (ad esempio, di fianco, di fronte, ecc.).

c) Le *espressioni del viso* costituiscono un insieme di segnali generalmente involontari estremamente potenti che meritano, nel contesto di queste descrizioni, una attenzione più diffusa e particolare.

Le espressioni indicano le principali reazioni emotive e possono essere considerate il principale veicolo di significazione sul piano non-verbale. Nei confronti di un interlocutore ciò che principalmente osserviamo e ci condiziona sono i suoi sguardi, gli atteggiamenti del volto, la sua qualità espressiva in generale e questo perché tramite questi aspetti siamo in grado di stabilire un contatto più o meno autentico, una relazione più o meno profonda. Come si usa dire nel linguaggio di senso comune "*gli occhi non mentono*", quindi non è un caso che siano proprio gli occhi e tutti gli altri segnali che connotano l'espressività umana a condizionare fortemente la qualità ed il tipo di comunicazione tra le persone. Attraverso gli occhi guardiamo il mondo e sempre attraverso gli occhi guardiamo *nelle* persone; osserviamo, cioè, ciò che esse celano e manifestano, stabilendo un canale fondamentale con esse. Non è un caso, che il contatto di occhi prolungato sia una delle principali caratteristiche dell'interazione tra il neonato e la madre (o chi se ne prende cura); così come, non è un caso che, nella specie a noi più affine, quella degli scimpanzé, il contatto di occhi, se non è misurato al tipo di relazione, rappresenti un evento in grado di scatenare comportamenti aggressivi e di minaccia; del resto, anche tra esseri umani uno sguardo insistente nei confronti di un estraneo può determinare ostilità, poiché comunica implicitamente e fuor di coscienza il messaggio di volersi porre a confronto con l'altro e questo,

a livello primitivo ed ancestrale, costituisce un messaggio di sfida. Lo sguardo e l'espressività del volto rappresentano, dunque, uno dei più potenti veicoli di comunicazione, il quale attingendo la sua forza dagli strati di memoria più profonda, più antica, precede la coscienza razionale e la consapevolezza e indirizza ed influenza notevolmente la qualità della comunicazione.

d) I *movimenti e i gesti del corpo* fungono da "accompagnamento" rispetto agli altri livelli del comunicare di cui abbiamo parlato; essi enfaticizzano i messaggi attraverso una sorta di punteggiatura gestuale che ha la funzione di evidenziare, sottolineare, chiarire o minimizzare ciò che diciamo.

e) La *mimica* rappresenta tutta la gamma di gesti e di movimenti che hanno un valore simbolico e che sono dunque condivisi e riconoscibili. Tali gesti determinano, cioè, atti linguistici poiché sono emblematici e custodiscono un significato comune (ad esempio, alzare la mano per chiedere parola o muovere una carezza per manifestare affetto).

L'aspetto che conduce ad evidenziare l'insieme di questi livelli della comunicazione non-verbale come fondamentali, riguarda il fatto che essi svolgono un ruolo determinante nella costruzione del significato, dirigendo ed influenzando di conseguenza gli esiti di una qualunque relazione ed, in particolare, della relazione didattica.

Infatti, uno degli aspetti fondamentali che contraddistingue la dimensione non-verbale è che la rende particolarmente significativa rispetto alla comprensione delle dinamiche comunicative in genere è il fatto che essa non sia prodotta in modo intenzionale, accompagnando l'interazione tra persone ad un livello inconsapevole: i nostri modi di guardare, di muoverci, di assumere atteggiamenti, nella maggior parte dei casi, non sono cioè sotto il nostro controllo; essi semplicemente si verificano, a prescindere dalla nostra volontà. Nelle sottili pieghe della comunicazione *non-verbale* trovano, dunque, espressione gli aspetti più autentici e celati del nostro sentire, le nostre intenzionalità, le nostre emozioni, a prescindere dal fatto che lo si voglia o meno. L'espressione comune: "*il tuo sguardo ti ha tradito*", ad esempio, sta ad indicare proprio questa possibilità; la possibilità cioè che una espressione incoerente con il contenuto riveli che una persona sta mentendo e che, dunque, il vero significato presente nella comunicazione sia emerso involontariamente e soprattutto a partire non da cosa ci è stato detto, appunto, ma dal modo in cui ci è stato detto (un'espressione del viso o un atteggiamento del corpo).

Un atto comunicativo è quindi coerente ed efficace quando tutte le dimensioni che lo delimitano (verbale, non-verbale, para-verbale) sono congruenti tra loro. Se, ad esempio, un maestro si rivolge ad un suo allievo dicendogli: "parlami pure della lezione di oggi, ti ascolto" e frattanto indirizza lo sguardo altrove, si realizza un'incongruenza tra dimensione verbale e non-verbale che produrrà l'effetto di privare l'affermazione del maestro del necessario significato dell'attenzione, rendendola incongruente, demotivante ed inefficace sul piano della percezione da parte dell'allievo.

Mantenere coerenza nell'espressione degli atti comunicativi non è, tuttavia, semplice. Non basta voler essere coerenti nel comunicare, per ottenere l'effetto della coerenza, poiché le sfumature e le possibilità in cui ognuno di noi può esprimersi possono mostrare, nella pluralità delle dimensioni del comunicare, alcuni segnali o messaggi (uno sguardo, un gesto, un atteggiamento) che sfuggono al nostro immediato controllo e che, quindi, non seguono le nostre intenzionalità comunicative: *il nostro corpo, i nostri gesti o i nostri occhi possono dire cose che noi non vogliamo dire*, anche quando noi riteniamo di esercitare un controllo in tal senso.

Inoltre, vi è un aspetto che nel corso di una comunicazione rappresenta la variabile determinante; esso è rappresentato dalla *soggettività*, per cui l'esito del comunicare è sostanzialmente legato ai modi attraverso cui un soggetto *interpreta* i messaggi del proprio interlocutore. In altri termini, la ricezione di un messaggio è sempre vincolata, ad una lettura personale, la quale è prodotta da aspetti soggettivi che hanno origini cognitive, sociali, culturali, emozionali: "il processo di decodifica non è una traduzione oggettiva e neutra dalle parole ai significati corrispondenti, ma è un atto di selezione ed interpretazione soggettivo, tanto che si può sostenere che il vero significato di un messaggio non è quello inviato ma quello ricevuto". Non è, pertanto, sufficiente una corretta e coerente emissione del messaggio, perché questo venga compreso,

ma è necessario soprattutto che i comunicanti condividano codici, linguaggi, visioni del mondo ecc. e, soprattutto, che vi sia una verificabilità dell'esito della ricezione. Un sorriso, ad esempio, può essere interpretato tanto come un segnale di cordialità, quanto come spia di un atteggiamento provocatorio e questo dipende da come il destinatario del sorriso tenderà ad interpretarlo; dipenderà, cioè, da quali saranno i filtri personali (variabili percettive, cognitive, culturali, emozionali) che in quel dato momento interverranno nel condizionare la sua interpretazione.

Ogni comunicazione interpersonale richiede, allora, così come per la gestione dei saperi, la maturazione di una competenza riflessiva e concentrata in particolare sul "comunicare"; competenze che consenta di interpretare criticamente i messaggi, di regolare coerentemente azioni, di governare riflessivamente le dinamiche interpersonali, controllandone gli effetti e prendendo atto dei messaggi "inconsapevoli" che sottostanno alla comunicazione stessa. Governare il rischio di malinteso deriva, cioè, dalla maturazione di una consapevolezza circa le dinamiche del processo interpretativo nella comunicazione. Le pagine seguenti hanno lo scopo di definire i filtri che orientano tale processo, chiarendo i modi attraverso cui essi intervengono come possibili barriere della comunicazione.

Durante una comunicazione l'interpretazione dei messaggi è direzionata a partire da filtri di tipo *percettivo, cognitivo, culturale ed emozionale*. Come vedremo, infatti, i quattro livelli, pur se schematizzati secondo tale distinzione, esercitano la loro influenza essendo intrecciati; anzi, possiamo affermare che come in un gioco di scatole cinesi, l'uno "fuoriesce", deriva e dipende dall'altro in una indissolubile dinamica di influenze reciproche. Tuttavia, allo scopo di chiarire e comprendere le modalità e la qualità della loro influenza, li osserveremo come processi separati, nelle descrizioni che seguono.

1. I *filtri percettivi* sono relativi alla percezione soggettiva e selettiva dell'evento vissuto, alla familiarità o novità degli elementi che lo costituiscono, alla percezione di sé all'interno della situazione.

Ogni essere umano per entrare in rapporto con l'esperienza usa la propria percezione, i propri sensi; è ovvio considerare che un qualunque evento per essere reale e concreto deve necessariamente avvenire entro uno spazio a noi prossimo, che ci consenta cioè di percepirlo. In tal senso, ad esempio, se un amico tenta di darci una informazione dall'altra parte della strada è molto probabile che non lo si comprenda, poiché la troppa distanza, impedendoci di ascoltare con chiarezza, si traduce appunto in una barriera percettiva. Tuttavia, quando parliamo di filtri percettivi non ci riferiamo solo a queste dinamiche estremamente scontate, legate cioè alla possibilità concreta che un atto comunicativo ricada o meno sotto i nostri sensi. La percezione, infatti, è un processo estremamente complesso che riguarda il funzionamento della mente e che non si riferisce tendenzialmente mai a una semplice raccolta di informazioni provenienti da un mondo oggettivo: la *percezione*, infatti, attiene soprattutto alla organizzazione mentale degli stimoli ed al significato che il soggetto attribuisce alla realtà nel suo complesso, applicando ad essa categorie di ordinamento e gerarchie personali. In altri termini, non tutto quello che avviene in nostra presenza cade sotto la nostra percezione e la ragione di questo deriva dal fatto che il processo percettivo è sostanzialmente di tipo *selettivo*: nel momento in cui siamo di fronte a qualcosa ne percepiamo, cioè, solo quello su cui la nostra attenzione si poggia, perché ci è noto o familiare, riconoscibile o significativo, nei confronti dei nostri bisogni e condizioni e della situazione in cui siamo inseriti.

Ogni essere umano percepisce, dunque, la realtà a partire da condizioni interne (stati d'animo, conoscenze, emozioni) ed esterne (circostanze ambientali). Ad esempio, la distanza che mi separa dall'uscita di un locale, pur essendo misurabile in termini oggettivi, può essere da me percepita in modo molto diverso nel caso in cui io stia scappando da un incendio, piuttosto che abbandonando il locale dopo una serata con amici. Probabilmente, nel primo caso, quella distanza mi sembrerà terribilmente lunga, mentre nel secondo, sostanzialmente breve. Eppure la distanza è oggettivamente sempre la stessa in entrambe i casi; tuttavia, le circostanze interne (la mia paura ed ansia vs la mia serenità/tranquillità) ed esterne (lo scoppio di un incendio vs condizioni generali di normalità), indirizzano la mia percezione della distanza, nei due casi diversi,

in modo profondamente discordante.

Allo stesso modo, un atto comunicativo nel cadere all'interno del nostro spazio percettivo viene, appunto, *filtrata* dalla percezione stessa, per cui saremo in grado di capire adeguatamente un messaggio nella misura in cui la nostra percezione ce lo restituirà, in base cioè al tipo di selezione ed elaborazione ad essa sottostante.

La percezione non si riferisce, dunque, alla lettura di un mondo esterno, ma si riferisce a processi interni di selezione e di elaborazione che guidano tale lettura a partire da schemi di realtà; tali processi sono di natura cognitiva, legati cioè ai processi di conoscenza, e rappresentano il sostrato fondamentale che guida la percezione. Ognuno di noi è, cioè, in grado di percepire qualcosa solo se i propri schemi cognitivi lo consentono. I *filtri percettivi* si costituiscono, dunque, a partire dai *filtri cognitivi*.

2. I *filtri cognitivi* sono relativi ai codici linguistici, alle gerarchie in base alle quali le conoscenze vengono ordinate. Ogni essere umano costruisce conoscenza a partire da essi, cioè dagli schemi di rappresentazione della realtà che nel corso dell'esperienza fungono da strumenti di ordinamento e di decodifica della realtà stessa. Ma, cos'è uno schema di rappresentazione della realtà?

Immaginiamo, ad esempio, di essere naufraghi su di un'isola a noi sconosciuta; non abbiamo idea del territorio che abbiamo di fronte, non conosciamo strade o percorsi da intraprendere, tuttavia abbiamo bisogno di sopravvivere e quindi iniziamo a muoverci in lungo ed in largo fin dove le nostre possibilità ci consentono. Durante questa esplorazione troviamo dei cespugli di bacche dove cibarci, poi un riparo dove difenderci e così via. Nel muoverci sull'isola abbiamo acquisito una serie di informazioni che ci consentono di costruire una mappa dell'isola; la nostra mappa diventerà per noi essenziale per continuare ad orientarci sull'isola, poiché grazie ad essa distinguiamo le strade sicure da quelle pericolose, le risorse dalle minacce e così via. La mappa ci guiderà sull'isola; per noi l'isola diventa quindi reale e presente nei termini in cui la mappa ce la descrive; la mappa, dunque, non corrisponde a ciò che l'isola è realmente, ma ne è solo una rappresentazione. La mappa dell'isola è uno schema di rappresentazione della realtà.

Ora, in che modo uno schema di rappresentazione della realtà diviene una barriera comunicativa?

Quando le persone comunicano utilizzano inconsapevolmente i propri schemi di rappresentazione; questi schemi, come abbiamo avuto già modo di considerare nel corso degli approfondimenti circa il ruolo dei saperi, hanno un'origine sociale e culturale e costituiscono i modi attraverso cui le persone entrano in rapporto con gli altri, osservandoli, giudicandoli, valutandoli, "interpretandoli". Il giudizio che gli individui operano in relazione a un modo di comunicare dipende, quindi, non dall'intenzionalità del comunicante, ma dal modo di "vedere" e classificare la comunicazione del ricevente, dalla condivisione o meno dei codici e delle rappresentazioni in uso. Ad esempio, un insegnante che interroga un proprio studente opererà delle valutazioni non solo in base a ciò che quest'ultimo dice, ma anche e soprattutto attraverso l'interpretazione degli atteggiamenti (dimensione non-verbale) che lo studente esprimerà. Tale interpretazione, sarà legata agli schemi di rappresentazione dello studente che l'insegnante inconsapevolmente possiede ed utilizza. In altri termini, se lo studente esprime agitazione e nervosismo nel corso dell'interrogazione, tale atteggiamento potrà essere interpretato tanto come un sintomo di fragilità emotiva ed insicurezza, il che muoverà l'insegnante verso un sostegno emotivo nei confronti del proprio alunno, quanto come la dimostrazione che il ragazzo non è preparato, il che d'altro verso condurrà il docente ad assumere un comportamento punitivo nei suoi confronti. Come si può comprendere, l'esito dell'interpretazione da parte del docente, non deriva da ciò che lo studente è o da come si comporta, ma dai filtri cognitivi che l'insegnante usa per classificare il suo modo di comunicare, i quali precedono il comportamento del ragazzo e indirizzano il giudizio dell'insegnante.

I filtri cognitivi, dunque, orientano le nostre interpretazioni degli atti comunicativi; essi maturano e si consolidano nell'arco dell'esperienza, ma non sono solo espressione di un vissuto mentale ed individuale; essi sono, anzi, il prodotto di tale vissuto correlato all'esperienza estesa

custodita in una appartenenza sociale e culturale: i filtri cognitivi sono schemi conservati e tramandati, cioè, in una cultura; essi derivano cioè da *filtri socio-culturali*.

3. I filtri *socio-culturali* sono relativi ad immagini sociali e culturali condivise e riconosciute come proprie; dipendono dall'appartenenza a gruppi (famiglia, gruppo di pari, associazioni culturali, politiche, comunità scientifiche) ed, inoltre, si riferiscono sovente a posizioni di pregiudizio connesse a tali appartenenze (categorie sociali). Il modo in cui comunichiamo il modo in cui interpretiamo la comunicazione altrui sono, pertanto, generalmente, guidati da punti di vista e da conoscenze di tipo sociale e culturale.

Le persone costruiscono, quindi, una rappresentazione di sé e della realtà tramite l'interiorizzazione e l'utilizzo di categorie socio-culturali; gli individui definiscono, cioè, la propria identità e quella altrui in riferimento al riconoscimento ed all'interiorizzazione dei codici, dei linguaggi, delle norme e dei valori storicamente e tradizionalmente determinati all'interno del proprio contesto sociale e culturale in maniera del tutto *automatica* e *naturale*; l'utilizzo di *categorie sociali astratte socialmente costruite* ed interiorizzate costituisce, quindi, la matrice dell'esperienza, il metro di giudizio, l'elemento di paragone, il modello tramite cui operare un raffronto con informazioni provenienti dall'esperienza. Secondo questo processo, ogni nuovo elemento di conoscenza va a collocarsi all'interno di un modello pre-esistente, che ne definisce forma e significato su base culturale. In esso, le persone e i loro modi di comunicare sono decifrabili alla luce di sistemi di categorizzazione consolidati attraverso lo scambio e l'accordo sociale: "nessuna mente è libera dagli effetti del condizionamento precedente che viene imposto attraverso le rappresentazioni, il linguaggio e la cultura che le sono proprie. Noi pensiamo per mezzo di una lingua; organizziamo i nostri pensieri in base ad un sistema che è condizionato, sia dalle nostre rappresentazioni che dalla nostra cultura e vediamo solo quello che le convenzioni sottostanti ci permettono di vedere, senza essere consapevoli di tali convenzioni".

I significati attribuiti ad atti comunicativi emessi sono, quindi, sempre prodotti in riferimento ad un orizzonte socio-culturale; essi derivano, cioè, da un accordo intersoggettivo, cioè dalla storia di uno scambio costante tra individui che ha generato e cristallizzato forme di condivisione circa idee, modi di essere, di fare, di comunicare, i quali rientrano, di conseguenza, su un piano di "*normalità*", dove sono comprensibili e tollerabili. Ad esempio, il fatto che un nostro amico, invitato ad una cena in ristorante, utilizzi le posate per cibarsi, non scandalizzerebbe davvero nessuno; cosa ben diversa sarebbe assistere alla scena dello stesso amico che, al cospetto degli altri invitati, i camerieri e i presenti tutti, utilizzasse le mani per portare il cibo alla bocca: la prima azione, essendo iscritta all'interno di una convenzione sociale ampiamente condivisa in un sistema di regole costruito ed interiorizzato socio-culturalmente, appare del tutto normale, anzi, potrebbe essere altrimenti? La seconda, invece, non essendo sostenuta da alcun precedente, ne tanto meno da una logica costruita in accordo con la collettività, sembra del tutto inadeguata, incomprensibile e, quindi, mal giudicata. Ebbene, se la stessa situazione si ricreasse tra un gruppo di arabi che mangiano insieme, l'utilizzo delle mani, essendo presso la loro cultura una modalità convenzionale di cibarsi, apparirebbe una cosa del tutto *normale*.

I modi di comunicare sono legati, pertanto, a "repertori condivisi" e, dunque, sempre interpretabili attraverso l'uso di filtri socio-culturali i quali contengono schemi di realtà e sistemi di significato dal valore relativo. Il significato che esprimono va ricercato, allora, proprio all'interno di quei repertori comunicativi che governano i contesti entro cui essi si sono prodotti; per cui, tornando all'esempio, il nostro amico ci sembra inadeguato non perché "mangiare con le mani" sia scorretto in assoluto, ma perché esiste, all'interno del nostro sistema di norme e di regole, un modello comportamentale e comunicativo ideale, socialmente e tradizionalmente condiviso, su "come si sta a tavola"; tale modello rappresenta, cioè, una sorta di "copione" estratto da un "repertorio" a cui riferirsi nel momento in cui ci si trova immersi all'interno di una situazione specifica che, in tal caso, è descrivibile come "una sera, a cena, con amici". Alla pari di questa situazione particolare, ne esistono infinite, le quali fanno riferimento ad altrettanti modelli comportamentali e comunicativi custoditi sullo sfondo delle varie culture.

Un medesimo modo di guardare o di rivolgersi ad un interlocutore possono, dunque, essere

interpretati in modo molto diverso se gli interpretanti appartengono a culture che hanno poco in comune e tutto ciò rappresenta la fonte di molteplici fraintendimenti ed incomprensioni.

Riepilogando, gli individui strutturano il proprio modo di comunicare con gli altri in relazione ai repertori comportamentali e alle categorie interpretative legate alla propria appartenenza socio-culturale e questo può vincolare profondamente la comunicazione stessa, e di conseguenza la relazione, verso il fallimento: i *filtri socio-culturali* si possono tendenzialmente tradurre in profonde barriere comunicative.

4. I *filtri emozionali* derivano dalle condizioni interiori, dagli stati d'animo, i quali interferiscono pesantemente nell'interpretazione comunicativa. Sentimenti di vulnerabilità, di autostima, di svalutazione o ipervalutazione, di appartenenza o di estraneità svolgono un ruolo potentissimo nel direzionare implicitamente la comunicazione. Il coinvolgimento del sé nell'atto comunicativo, la sua implicita "difesa", determina inevitabilmente un forte coinvolgimento del piano emozionale della conoscenza, un coinvolgimento del cosiddetto piano del "sentire". Comunicare significa, del resto, *essere in gioco, esporsi, essere messi in discussione*. Tutte le volte in cui, volontariamente o involontariamente, siamo inseriti in una dinamica comunicativa, siamo costretti a "mettere alla prova" noi stessi rispetto all'altro: nel comunicare siamo inevitabilmente esposti allo sguardo altrui, al suo giudizio, alla sua accettazione, rifiuto, indifferenza. Le sensazioni e le percezioni di accettazione o di negazione, di riconoscimento o di rifiuto, di identificazione e di separazione, che provengono dal comunicare, determinano tacitamente i modi in cui pensiamo a noi stessi e in cui ci rapportiamo agli altri. Essere cordiali o aggressivi, socievoli o timidi dipende, cioè, da come ci auto-percepiamo all'interno di un'interazione comunicativa e da come il nostro modo di comunicare viene percepito dall'altro; se abbiamo la sensazione che il nostro interlocutore ci stia provocando o offendendo, assumeremo un atteggiamento di difesa nei suoi confronti, senza però verificare che nelle sue intenzioni vi sia realmente l'obiettivo di provocarci o di offenderci: è il modo in cui viviamo noi stessi nell'interazione che, quindi, sortisce l'effetto e ciò può costituire una insormontabile barriera comunicativa.

Ad esempio, uno studente che ha un sentimento di insicurezza, nel corso di un'interrogazione, tenderà molto probabilmente ad interpretare gli sguardi, i gesti e i vari segnali prodotti dall'insegnante come conferme della propria inefficacia o inadeguatezza rispetto al compito, mentre l'insegnante potrebbe produrre quel tipo di espressioni solo perché ha mal di testa o, più banalmente, perché è distratto o preoccupato per altre ragioni. Allo stesso modo, un giovane docente, ad una prima esperienza di insegnamento, certamente emozionato per il suo esordio professionale, potrebbe facilmente interpretare i sorrisi degli studenti come un messaggio di disistima nei suoi confronti e, di conseguenza, punire questi atteggiamenti con una nota o un rapporto, quando, difatti, gli studenti potrebbero aver sorriso o riso per ragioni che sono assolutamente indipendenti dalla presenza dell'insegnante. Ciò che ha sostenuto l'interpretazione dell'insegnante, non è un dato di realtà, ma il suo sentimento di insicurezza.

In entrambe gli esempi, comprendiamo come siano le emozioni che coinvolgono i soggetti all'interno delle diverse situazioni a condizionare profondamente il tipo di interpretazione degli atti comunicativi, i quali non vengono, appunto, valutati a partire dal riconoscimento critico di *chi li ha originati* e del *perché li ha originati*, ma sono piuttosto influenzati, o meglio *viziati*, dal punto di vista emotivo (stati d'animo, ansie personali, ecc.) di *chi li interpreta: i filtri emozionali si traducono spesso in barriere comunicative*.

Inoltre, i filtri emozionali entrano in un rapporto di profondo influenza con gli altri filtri menzionati (percettivi, cognitivi, socio-culturali) poiché la natura della conoscenza stessa, le dinamiche e i processi che la definiscono, sono intrinsecamente legate al *dominio del sentire*, il quale partecipa alla costruzione e allo sviluppo del sapere attraverso l'inscindibile sovrapposizione con il *dominio del pensare*. Per questa ragione, dedicheremo alla gestione delle emozioni per lo sviluppo della relazione educativa efficace un paragrafo specifico di questo capitolo.

Le riflessioni sin qui proposte evidenziano la complessità che caratterizza il processo comunicativo e la difficoltà di gestirlo in modo consapevole. Quando comunichiamo gli effetti che produciamo nell'altro sono il più delle volte involontari, legati cioè ad interpretazioni del

messaggio che non derivano da una conoscenza approfondita delle ragioni, delle finalità di chi comunica ma, in modo molto più immediato, dal nostro modo di filtrare il messaggio stesso, cioè di attribuirvi un significato a partire dalle nostre convinzioni, esperienze, vissuti. Appare, a questo punto, chiaro che la comprensione di un messaggio è, in prima istanza, legata al grado di condivisione dei repertori (insieme complesso di operazioni cognitive, linguistiche, culturali, sociali, emozionali) posseduto dall'emittente e dal destinatario ed, in seconda, dalla capacità dei comunicanti di verificare l'esito del proprio comunicare, accettando la relatività del proprio punto di vista e la possibilità di visioni alternative alla propria. L'emittente, dunque, costruisce una propria immagine della situazione ed elabora un comportamento comunicativo (verbale o non-verbale) coerente che trasmette il senso attribuito a tale immagine. Il destinatario percepisce il significato simbolico della comunicazione attraverso una elaborazione personale della stessa. E' tale elaborazione – non il messaggio emesso – ad essere oggetto della retroazione ed è, a sua volta, materiale per nuove elaborazioni dell'emittente. Dunque, l'aspetto problematico della comunicazione in didattica riguarda il rischio di non comprendersi e la necessità di riuscirci.

Come far fronte, allora, al rischio del malinteso? Come creare una relazione educativa efficace?

Occorre sviluppare, da una parte, una *conoscenza teorica* approfondita circa gli elementi, i principi, le dinamiche che caratterizzano il processo comunicativo e, dall'altra, una *attitudine riflessiva* circa i propri e gli altrui modi di comunicare che di tale conoscenza si alimenta. L'incrocio tra questi due livelli costituisce lo sfondo per la maturazione di consapevolezza del processo comunicativo e, dunque, di una capacità di gestione della propria competenza comunicativa.

La comunicazione implicitamente esprime il potere di condizionare l'altro, determinandone il comportamento. Un'efficace gestione della comunicazione richiede, pertanto, una consapevolezza circa gli effetti del comunicare sul comportamento. L'obiettivo è che tali effetti non siano prodotti da modi di comunicare non intenzionali, ma da precise scelte comunicative, finalizzate a realizzare effetti nella direzione della qualità della relazione. Questo tipo di competenza si definisce come *meta-comunicativa*, cioè come capacità di riflettere sulla comunicazione sui suoi effetti mentre essa si verifica.

Costruire relazioni efficaci dipende, dunque, dalla capacità di scegliere consapevolmente precisi modelli comunicativi che appaiano coerenti coi contesti e, soprattutto, che siano costantemente sottoposti ad una verifica critica circa gli esiti che il loro utilizzo determina rispetto alla qualità della relazione.

Come abbiamo descritto, ogni volta che comunichiamo con qualcuno utilizziamo dei *filtri* attraverso cui osserviamo, valutiamo, interpretiamo i suoi comportamenti; di volta in volta, possiamo provare sentimenti e sensazioni diverse, accettarlo o rifiutare l'interlocutore, comprenderlo o negarlo, ciò che conta in questo naturale processo è che le dinamiche che stanno alla base di queste indicazioni di direzione non si esprimano solo ad un livello implicito, ma che vengano piuttosto esplicitate, analizzate, comprese a partire dalla scomposizione ed analisi proprio dei filtri che le condizionano. Occorre, cioè, raggiungere la consapevolezza che ciò che si prova in rapporto al proprio e all'altrui comportamento non sia legato a dati di fatto, ma a visioni personali e ad interpretazioni che sono sempre suscettibili di critica e di revisione, che non si fondano cioè su una realtà oggettiva, ma su una lettura soggettiva che, necessariamente, deve essere scomposta a partire dalle variabili che la determinano.

L'incontro tra persone è, in realtà, un incontro tra "visioni del mondo", conoscenze, culture, emozioni, sentimenti; tutti elementi che hanno una propria origine ed è proprio sulla fondatezza e la legittimità di tale origine che bisogna articolare un processo riflessivo e sistematico. Nella comunicazione, ognuno di noi tende inconsapevolmente a reagire al messaggio che riceve; ebbene, l'espedito critico che definisce la *competenza meta-comunicativa*, riguarda la capacità di arrestare questo processo di valutazione e di reazione, *sospendendo l'urgenza classificatoria* dell'altro ed aprendo, invece, una riflessione circa il mondo in cui siamo spinti a reagire, inda-

gando rispetto a “cosa c’è dietro” alle nostre interpretazioni: quali sono gli schemi di realtà che le motivano? quali le conoscenze? quali le emozioni?

Una comunicazione diventa allora efficace quando il feedback viene gestito adeguatamente, ossia quando esso supera le *barriere comunicative*, tramite una analisi approfondita delle variabili che lo hanno generato (condizioni che delimitano il sé e l’interlocutore: percettive, cognitive, sociali, culturali, emozionali). Perseguire il preciso obiettivo comunicativo della qualità della relazione implica, cioè, un dialogo critico e costante con se stessi, con la situazione e con le persone che la delimitano, in modo da essere in grado di muovere un riadattamento sapiente e regolato dei modi e degli stili comunicativi. Il miglioramento della qualità della comunicazione e, di conseguenza, della relazione scaturisce sostanzialmente dalla capacità di *pensarsi nella comunicazione*, esercitando un controllo consapevole del proprio modo di comunicare rispetto a precisi obiettivi educativi, investendolo di riflessione e di criticità.

L’attivazione di una capacità autoriflessiva sui processi fondamentali del comunicare costituisce, pertanto, uno dei percorsi centrali per un apprendimento *trasformativo* ed *autodiretto*, che sostenga la competenza nella gestione della relazione. La ricostruzione e l’analisi delle origini degli atti comunicativi svela il ruolo e l’influenza dei processi e delle variabili che ne influenzano le possibili interpretazioni rendendole consapevoli piuttosto che istintive, giustificate piuttosto che arbitrarie, intenzionali piuttosto che casuali e rendendole, soprattutto, governabili e finalizzate.

4. Il ruolo delle emozioni

A più riprese, in questo contributo, si è fatto riferimento alla dimensione del *sentire*, al versante emozionale della conoscenza; esso, difatti, appare indiscutibilmente come un tema fondamentale di un lavoro educativo complesso. La conoscenza di sé è conoscenza delle proprie emozioni e la capacità di gestire la relazione è determinata in buona misura dalla capacità di decodificare, interpretare e rielaborare riflessivamente sentimenti e pulsioni legati alla sfera emozionale.

Il *sentire* umano ha un carattere di universalità. Tutti, a prescindere dalla provenienza geografica, dall’appartenenza culturale, dalle esperienze e conoscenze maturate, proviamo emozioni legate a stati di soddisfazione o di dolore, a successi materiali o immateriali, a insicurezze o a momenti di apatia e di noia; la *diffusività* delle emozioni è spiegabile per il fatto che esse rappresentano risorse necessarie alla sopravvivenza poiché, alimentandosi nell’esperienza personale e nella cultura, producono nuove possibilità di apprendimento che sostengono i processi *adattivi* dell’uomo rispetto all’ambiente. Il *dominio del sentire* è, difatti, l’espressione di una memoria antica degli esseri umani, al quale, tramite la specializzazione del sistema neurocerebrale umano, è andato ad integrarsi il *dominio del pensare*, come espressione della capacità di essere autocoscienti, creatori di identità, di cultura, di mondi, di quella categoria complessa e mutevole che chiamiamo conoscenza.

Ma, cosa sono le emozioni?

Secondo Goleman, esse sono essenzialmente *impulsi ad agire* secondo piani di azione dei quali ci ha dotato l’evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita; impulsi che derivano da stati e condizioni profonde del sé le quali riguardano l’*organismo biologico* (livello neuro-fisiologico), la *conoscenza* (livello psicologico, sensitivo-motorio e valutativo) e le *relazioni* (livello degli scambi interpersonali).

Nella tradizione scientifica e filosofica occidentale è stata operata una precisa distinzione tra le emozioni e la conoscenza, per la quale alle prime si associano i significati di fragilità, incapacità di controllo, instabilità, mentre alla seconda vengono sovrapposti i principi della razionalità, del controllo, della regola; in tal senso, “la tradizione occidentale vive per lo più nella convinzione che il sapere, le conoscenze, gli apprendimenti riguardino esclusivamente la dimensione cosciente della psiche. Gli insegnanti che, fuori e dentro la scuola, hanno il compito

professionale di trasmettere conoscenza sono per lo più convinti che il successo o l'insuccesso del loro lavoro, per ciò che riguarda gli allievi, sia una questione di intelligenza (predisposizione) e volontà trascurano intenzionalmente l'anima a favore di una concezione funzionalista del rappresentare, dell'apprendere e dell'insegnare".

Tale separazione tra i *saperi del pensare* e i *saperi del sentire* ha rappresentato un importante errore interpretativo che ha condizionato per lungo tempo la riflessione e la comprensione dei processi di costruzione del sapere, i quali difatti si realizzano attraverso un profondo ed indissolubile intreccio tra emozioni e razionalità. In altri termini, non è possibile considerare l'apprendimento come un processo puramente razionale, poiché esso è sempre intriso di emozionalità. Anche la lettura di un libro o l'ascolto di una conferenza, esperienze che immediatamente identifichiamo come espressione di razionalità che coinvolgono l'intelletto, possono produrre sentimenti di entusiasmo, di noia, di angoscia e così via. Non a caso, ad esempio, non è raro che in riferimento alla lettura di un testo che ci è piaciuto molto si usi l'espressione "ho amato quel libro". Ma, cosa vuol dire "amare un libro"? Vuol dire, molto chiaramente, che nel corso della lettura, nell'esercizio del potenziale razionale della conoscenza, è andato integrandosi e sovrapponendosi quello emozionale, il quale ha alimentato, motivato, sostenuto, potenziato il primo. Le sollecitazioni profonde, rappresentate dalle emozioni costituiscono difatti un versante chiave dell'intero processo di conoscenza. Non è possibile produrre esperienze razionali neutralizzando la dimensione emotiva ad esse sottesa, poiché la conoscenza si realizza attraverso una dinamica di intreccio costante ed indissolubile tra *pensare* e *sentire*.

Tuttavia, nella nostra cultura permane tuttora un senso comune per il quale le emozioni rappresentano l'espressione del versante *debole* dell'esperienza umana. Esse, nella vita di tutti i giorni, sono generalmente ed implicitamente considerate come qualcosa da controllare, da non rivelare, da tenere in qualche modo "da parte", poiché espressione di debolezza, di inefficienza, di inadeguatezza. Pertanto, in molteplici occasioni ed esperienze tendiamo a sottovalutare la presenza e la pervasività delle emozioni, sottovalutandone allo stesso modo la forza e l'effetto determinante che possono avere nella relazione con gli altri.

Per tali ragioni, questa modalità di rappresentare e di vivere le emozioni, proprie ed agli altri, ha generato una sorta di incapacità latente di gestire le emozioni stesse; in altri termini, se la mia condotta prevalente mi induce ad un controllo e ad una negazione del livello emotivo, il risultato sarà una sorta di incapacità di governare tale livello: non è possibile governare, indirizzare, gestire ciò che non conosciamo e che non comprendiamo. Ciò implica un depotenziamento della stessa capacità di conoscere, poiché condiziona il modo di entrare in rapporto con la realtà.

La separazione tra *sentire* e *pensare* è, dunque, un artificio, un errore interpretativo della cultura occidentale, che pur avendo rappresentato il fondamento del pensiero razionale che ha alimentato l'accrescimento tecnico e materiale della nostra società, ha allo stesso tempo precluso le possibilità di espressione e di *liberazione del potenziale cognitivo* secondo traiettorie complesse e multidimensionali, dimenticando che l'esperienza volatile e multiforme del sentire alimenta da sempre l'esperienza rigorosa e decodificata del pensare e viceversa: le emozioni guidano i processi cognitivi, quanto i processi sociali e relazionali. Questo aspetto rappresenta la *falla* del pensiero razionale il quale, ponendo le emozioni in second'ordine ha negato a se stesso la possibilità di decodificarle adeguatamente e, dunque, di indirizzarle, di gestirle, generando una sorta di "*analfabetismo emozionale*".

Le emozioni, anche se *controllate* dall'individuo, dalla cultura a cui appartiene o dai contesti in cui vive, in ogni caso, agiscono. Negarle o tentare di controllarle, attribuendo ad esse un valore secondario a fronte della ragione, implica, pertanto, che esse incidano negativamente nella vita delle persone. Di fronte alla pressione di stimoli esterni ed interni prodotti dall'esperienza, gli esseri umani producono tendenzialmente risposte emotive che per lo più vengono ignorate attraverso il controllo, almeno fino a che tale operazione di contenimento risulta possibile. Le emozioni sono impulsi che, difatti, non possono essere realmente controllati; esse rompono pertanto nella nostra vita in maniera improvvisa e spesso dannosa a prescindere dalla

nostra volontà, a meno che non si rinunci all'illusione del controllo, tentando invece di imparare a conoscerle, decodificarle, collocarle, riconoscerle, indirizzarle, tramite la mediazione di una coscienza che dia loro un significato, una ragione, uno scopo.

La capacità di gestire se stessi all'interno della relazione con gli altri è, pertanto, strettamente correlata alla capacità di aprire uno spazio di riflessione e di conoscenza sul dominio del sentire; oggi più che mai, per confrontarsi con la complessità espressa dalla dimensione simbolico-negoziabile dell'essere-in-relazione appare necessario il divenire capaci di conoscere, riconoscere e gestire le proprie emozioni: la sfida che ci fronteggia è rivolta alla capacità di utilizzare emozioni e sentimenti per costruire comportamenti validi a fronteggiare l'imprevisto che emerge negli spazi dello scambio interpersonale.

Conoscere le proprie emozioni e crescere tramite il rapporto con la dimensione dei sentimenti può consentire di gestire le proprie scelte e i propri comportamenti, riconoscendo il sostanziale ruolo di influenza che tale dimensione, implicitamente e profondamente, vi imprime. Senza questa consapevolezza, le emozioni rimangono essenzialmente impulsi ad agire secondo modelli di azione impliciti ed ingovernabili, che impediscono l'esercizio di una volontà orientata criticamente: "usare lo stereotipo della ragione per far tacere l'anima può essere, oltre che «pedagogicamente» discutibile, molto pericoloso, poiché è come cercare di nascondere ciascuno a se stesso".

Riflettere sulle proprie emozioni vuol dire, quindi, *ri-creare* la relazione fondamentale tra il proprio *pensare* ed il proprio *sentire* e, quindi, determinare comportamenti e scelte, che sono l'esito di una mediazione sostanziale tra la dimensione razionale e quella emotiva; la prima non può costituire fonte di motivazione, interesse, fiducia senza intrecciarsi con la seconda; in assenza di tali *connessioni*, le biografie individuali si definiscono attraverso "gesti tra loro a tal punto slegati da non essere percepiti neppure come propri. E questo perché il cuore non è in sintonia con il pensiero e il pensiero con il comportamento, perché è fallita la comunicazione emotiva, e quindi la formazione del cuore come organo che, prima di ragionare, ci fa *sentire* che cosa è giusto e che cosa non è giusto, chi sono io e che ci faccio nel mondo".

Occorre, dunque, fare della relazione educativa una *educazione attiva alle emozioni ed ai sentimenti*. Comunicare *sulle* e *con* le proprie ed altrui emozioni significa rivolgere lo sguardo "ai misteriosi recessi dell'interiorità e del profondo" che la cultura occidentale, positivista e razionalista, ha confinato erroneamente in una posizione di subordine, significa divenire consapevoli che "noi siamo anche i nostri desideri, le nostre pulsioni, siamo l'istinto vitale che ci spinge primitivamente *verso* e *contro* il mondo della vita". Questa consapevolezza definisce una modalità di confronto con l'esperienza emotiva, che deve crescere con il soggetto e che può essere espressa attraverso la definizione di diversi obiettivi interrelati tra loro: *riconoscere le emozioni, gestire le emozioni, direzionare le emozioni ad uno scopo, saper «ascoltare» le emozioni altrui*.

1. Entrare in relazione con le proprie emozioni, dialogare con esse in maniera critica e riflessiva, costituisce la possibilità di attribuire un significato a ciò che si prova; questo si traduce nella *capacità di riconoscere le emozioni*: esse prorompono nella nostra esistenza, alterando le nostre percezioni e intervenendo sul nostro modo di relazionarci agli altri; essere in grado di dare un senso a ciò che si prova significa evitare di esserne sopraffatti e di produrre azioni e scelte mediate da una valutazione critica degli eventi, delle condizioni e delle circostanze che inducono in noi un certo stato emozionale.

2. Riconoscere le emozioni implica, di conseguenza, la *capacità di gestirle*: non consentire alla dimensione del *sentire* di intervenire in maniera incontrollata nella conduzione dell'esperienza contiene la possibilità di entrare in contatto con la realtà, utilizzando il versante emozionale dell'essere come ulteriore risorsa interpretativa per la comprensione di sé e dell'esperienza, piuttosto che come ostacolo confusivo.

3. Questa possibilità inaugura l'ulteriore *capacità di direzionare le emozioni ad uno scopo*: utilizzare le proprie emozioni ed i propri sentimenti come chiave interpretativa della realtà, su cui operare una riflessione critica del senso che esse esprimono e delle indicazioni profonde che

ci suggeriscono circa noi stessi, il nostro modo di essere, i nostri bisogni, conduce alla opportunità di utilizzare le emozioni consapevolmente, come base di conoscenza e strumento attraverso cui esplorare i propri obiettivi autentici, muovendosi nella loro direzione.

4. Tutto questo si traduce, in ultimo, nella *capacità di ascolto delle emozioni altrui*: il lavoro sulle proprie emozioni attraverso i livelli del riconoscimento, della gestione e dell'utilizzo della stessa dimensione emozionale, apre ad una sensibilità ai sottili segnali interpersonali presenti nell'*altro*, che costituisce una ulteriore ed importante competenza per la comprensione della realtà e per la gestione critica del proprio comportamento e delle proprie scelte.

L'utilizzo di queste diverse abilità interviene sulla qualità dello scambio interpersonale e contribuisce, pertanto, a configurare una *competenza emozionale*, la quale costituisce un fattore personale determinante nella conduzione della relazione in didattica.

La dimensione simbolico-negoziale della didattica si realizza nell'incontro tra persone e, dunque, nel continuo confronto e scontro, oltre che tra linguaggi, codici, punti di vista, versioni del mondo, anche tra emozioni e sentimenti. Una competenza emozionale è allora necessaria a gestire questa complessità. Ciò non implica, ovviamente, che si possa intervenire nei contesti educativi in modo sempre emotivamente *perfetto*, poiché questo sfugge alle possibilità concrete (solo una standardizzazione ed una riduzione dei contesti potrebbe determinare questa certezza), ma consente certamente di agire comportamenti non casuali, operando continuamente valutazioni emotive di sé e dell'altro attraverso l'analisi critica delle ragioni su cui le stesse emozioni originano. Le emozioni sono legate alle valutazioni che l'organismo fa di se stesso nel suo ambiente; un educatore può, quindi, imparare a gestire il *potere dirompente delle emozioni* dandosi spazio e tempo per capirne la natura, comprendendone il significato, riflettendo sull'esperienza emotiva e utilizzandola per comprendere l'esperienza altrui e rimodulando, infine, l'interazione attraverso processi di autoregolazione coerenti con la relazione stessa. Ciò si traduce nella costruzione di una *competenza all'ascolto* delle proprie emozioni e di quelle altrui che incide profondamente sul proprio stile comunicativo e relazionale, indirizzandolo verso la qualità e l'efficacia. Imparare a gestire le emozioni equivale, dunque, a costruire un modello di comprensione delle emozioni che realizzi un *alfabeto* per comunicare *sulle e con* le emozioni.

Una competenza emozionale diviene, in tal senso, *contenuto* di una formazione intenzionale, maturata in prima istanza negli educatori, spesso per primi estranei alla dimensione emozionale dell'esperienza e dell'apprendimento e trasferita, come strategia di apprendimento, presso i discenti. Le emozioni possono, cioè, essere utilizzate come risorsa in didattica, poiché queste, nel momento in cui divengono note e gestibili, costituiscono una fonte di energia e di motivazione che *muove il sapere*, orienta le relazioni e riequilibra l'esperienza dell'essere; una armonizzazione tra la dimensione del *sentire* e quella del *pensare* sostiene l'autoconsapevolezza, l'autonomia, l'autoriflessione, qualità che sono alla base di percorsi di crescita orientati alla capacità di entrare in rapporto con l'altro in una dinamica costruttiva.

Riferimenti Bibliografici

- Albanese O., Lafortune L., Marie-France D., Doupin P. A., Pons F. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Amerio P. (1996). *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Calvani A. (2013). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.
- Cambi F., Orefice P. (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per una interpretazione*, Liguori, Napoli.

- Contini M.G. (1992). *Per un pedagogia delle emozioni*, La nuova Italia, Firenze.
- Dallari M. (2000). *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini e associati, Milano.
- Dallari M. (2000). *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano.
- Damasio A.R. (2000). *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- de Mennato P. (2011). *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica*, CUEM-
- Demetrio D. (1996). *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*, Cuem, Milano.
- Gaburri E. (1997). *Emozione e Interpretazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Giannelli M.T. (2006) *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Milano, Raffaello Cortina.
- Goleman D. (2009). *La natura dell'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Gordon T. (2005). *Good relationships. What makes them, what breaks them*, Solana Beach, CA, Gordon, Training International, 2002.
- Gordon T. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, Wyden, New York, NY, 1974.
- Hall E.T. (2001). *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani.
- Iavarone M.L., Lo Presti F. (2015). *Apprendere la didattica*, PensaMultimedia, Lecce.
- Lo Presti F. (2009) *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Roma.
- Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Massa R., Cerioli L. (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli.
- Morelli U. (2006). *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma.
- Morelli U., Weber C. (1996). *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moscovici S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Moscovici S., Farr R. M., *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Orefice P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, Milano.
- Ricci Bitti P.E., Zani B. (1983). *La comunicazione come processo sociale*, Bologna, il Mulino.
- Turner J. C. (1997). *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Watzlawick P. (1988). *Il codice del barone di Münchhausen*, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 109. *Il corsivo è nostro*.
- Watzlawick P. (1971). *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.