

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO



Pubblico con piacere sul mio sito l'Area Psicopedagogica dell'ADO UISP alla quale ho lavorato e che ho terminato alla fine del 2014. Quest'Area sarà quella ufficiale che tutte le Regioni dovranno utilizzare nelle ore dedicate a questa materia durante la formazione di Area Comune.

L'Area completa di riassunto e domande a fine capitolo è presente sul sito Nazionale dell'Ado Uisp, nel settore Area Discipline Orientali, formazione, dispense Area Comune.

Matilde Cavaciocchi

INTRODUZIONE

L'ADO (Area Discipline Orientali) raccoglie in sé attività che vanno dalle Arti Marziali allo Yoga, allo Shiatsu, alle più recenti Discipline Bio Naturali.

Nella costruzione dell'Area Psicopedagogica si è tenuto conto di questa eterogeneità, cercando di tracciare linee guida di lavoro e identificando argomenti che possano essere utili e comuni a tutti.

Prima di chiamarsi ADO si chiamava Lega Arti Marziali, poichè nella Uisp l'interesse iniziale per le Discipline Orientali si era focalizzato su questo, successivamente, da qualche anno a questa parte molte altre pratiche hanno preso campo, ed è stato di conseguenza deciso di introdurle in quest'area, avendo in comune con le Arti Marziali la provenienza orientale.

Le Discipline Orientali peraltro nei loro aspetti filosofici, storici e pedagogici hanno molti punti in comune, in quanto esse sono perlopiù connotate come Vie, stili di vita, percorsi esistenziali, come pratiche, Arti che possono influenzare la vita dell'individuo e del gruppo in maniera fondamentale. Il fatto che coinvolgano corpo, mente e cuore (quest'ultima parola spesso viene associata allo "spirito"), che cioè intervengano sul piano fisico, sul piano mentale e su quello spirituale, inteso come "ciò che non si vede, che esula dalla materialità", sul piano intellettuale, culturale, dell'intuizione, dell'etica e dell'estetica, ci porta necessariamente a considerarle discipline oltre che sport, oltre che pratiche, oltre che attività ludico-motorie.

Di questa importante eredità dobbiamo tenere conto, poichè non solo definisce e permea anche al giorno d'oggi la pratica e l'insegnamento, ma soprattutto è evidente che le Discipline Orientali hanno già in sé motivi pedagogici forti e di origine lontana.

Il nostro contributo, ovvero la creazione di un'Area Psicopedagogica non intende mettere in discussione queste tradizioni (in quanto ancora generatrici di contenuti e di valori), ma vuole semmai creare una linea temporale con l'oggi, con un momento storico cioè molto diverso rispetto a quello durante il quale queste discipline sono nate e si sono sviluppate.

Se un tempo lo Yoga era considerata una disciplina iniziatica, e le Arti Marziali di appannaggio guerriero, o comunque scuole di vita e di pensiero riferibili ad una scuola o ad un Maestro verso il quale si nutriva la più profonda deferenza e al quale si dedicava una completa adesione, oggi coinvolgono spesso contesti oltre che educativi addirittura terapeutici, che non di rado si manifestano in un invio da parte del professionista di turno: i bambini con bisogni speciali verso le Arti Marziali, la persona che soffre d'insonnia o stressata, o con problemi all'apparato osteo-articolare verso lo Yoga, lo Shiatsu, eccetera.

Non di rado dunque l'adesione a queste discipline avviene grazie agli invii dei professionisti, molte altre volte avviene spontaneamente, cioè è lo stesso utente che, non soddisfatto dalle passate esperienze, decide autonomamente di iscriversi ai nostri corsi.

Senza voler dimenticare il contesto sportivo, presente soprattutto nelle Arti Marziali (contesto che resta comunque educativo e foriero di principi quali il coraggio, la lealtà, l'etica e l'estetica), si può dunque affermare che le Discipline Orientali hanno raccolto un'eredità particolare, e cioè quella della cura della persona e dell'approccio ad essa nella sua interezza ed unicità, grazie alla loro particolare versatilità.

La peculiarità educativa dei nostri Insegnanti pone in essere una rete di relazioni intra-associazione ed extra-associazione nella quale l'Insegnante si muoverà, dovendo ad esempio interfacciarsi, oltre che con l'Associazione ospitante, con i genitori dei giovani allievi, con gli allievi stessi, con i colleghi, con le Istituzioni di competenza territoriale, tra cui le Scuole, e con contesti politico-amministrativi quali Comuni, Province eccetera.

Occorre perciò acquisire, sempre che non lo si abbia già fatto, modalità comunicative e relazionali che facilitino in questo compito non sempre semplice, e questo implica l'adattarsi continuamente a situazioni variegata ed eterogenee, nelle quali l'Insegnante non è più da considerarsi quello al quale dobbiamo un'ubbidienza cieca e incondizionata, al quale aderire totalmente e senza riserve, quanto un Istruttore-Educatore che presta un servizio e ovviamente le proprie competenze, ma che agisce anche in ambiti certamente più complessi e periferici rispetto al mero luogo di pratica.

Ciò lo porterà, oltre che a svolgere il proprio ruolo di Istruttore-Tecnico-Educatore, anche ad acquisire competenze relative all'organizzative, all'animazione, alla coordinazione di tutta una serie di aspetti che ruotano intorno al suo ruolo ma che al tempo stesso esulano da questo ruolo in senso stretto, e vanno oltre.

Dunque il sapere (le conoscenze), il saper fare (le competenze), il saper essere (come esprimiamo il sapere e il saper fare), ma in un contesto sociale espanso rispetto alla disciplina di riferimento.

La Formazione relativa a questa area ha perciò il compito di favorire negli Istruttori-educatori l'acquisizione di mezzi adeguati tali da poter vivere bene nel mondo, e fare fronte alle molte situazioni, anche complesse, dove, oltre alle conoscenze specifiche, la qualità del relazionarsi e del comunicare potrà fare la differenza.

PREMESSA

Alla fine di ogni capitolo trattato seguirà un breve riassunto corredato da alcune domande che saranno quelle poste più frequentemente in sede d'esame.

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Quando si trattano argomenti quali Insegnamento e Apprendimento si aprono molti temi collegati ad essi, quali ad esempio la Pedagogia, la Psicopedagogia, la Formazione, la Didattica e la Metodologia.

Per capire come, quando e perchè muoversi in tali ambiti (cosa che normalmente facciamo con più o meno consapevolezza) è opportuno avere chiaro a cosa ci riferiamo esattamente, per riconoscere, saper adoperare, affinare sempre più efficacemente i mezzi e gli strumenti a nostra disposizione. Segue dunque una descrizione sintetica di queste materie.

1) PEDAGOGIA, FORMAZIONE, EDUCAZIONE, PSICOPEDAGOGIA, DIDATTICA, METODOLOGIA

La Pedagogia si occupa dell'educazione e della formazione dell'essere umano. Vista la sua etimologia, che deriva dal greco pais (fanciullo) e agogòs (custode), si pensa erroneamente che sia indirizzabile solamente verso i bambini, ma in realtà la Pedagogia, **fondandosi sul concetto di educabilità dell'individuo oramai in ogni fase della vita**, si occupa di indagare sui metodi educativi e formativi in ambiti diversi, suggerendone i vari aspetti e orientamenti. Anche gli adulti, gli anziani e i disabili sono dunque oggetto di ampi studi pedagogici.

Quando l'essere umano si relaziona con altro da sé si parla di educazione, quando si relaziona con se stesso al fine di apprendere qualcosa, di formazione.

Il termine "formazione" è peraltro stato recentemente riformulato in modo tale da includere sia l'educazione in quanto percorso di formazione della personalità, sia l'istruzione, comprendendo con ciò sia la trasmissione dei saperi che i processi di apprendimento e di ricezione di essi.

Si parla dunque di educazione al sapere (cioè alle conoscenze), di educazione al saper fare (cioè alle competenze), di educazione al saper essere (cioè al modo in cui si estrinsecano e si applicano il sapere e il saper fare, a come, dunque, ci relazioniamo con gli altri).

Kant definiva la pedagogia come "il sapere unitario intorno all'educazione".



PSICOPEDAGOGIA

La Psicopedagogia è quella parte della psicologia che si occupa di studiare i risvolti psicologici riferibili ai processi educativi, dunque nel nostro caso è intimamente legata all'apprendimento.

Anche conosciuta come Psicologia dell'Educazione, la Psicopedagogia studia le possibilità e le modalità di miglioramento rispetto alle condizioni di apprendimento degli allievi, adattandole ai loro bisogni, formulando la messa a punto di metodi di insegnamento e di apprendimento adeguati alle situazioni, e dunque in questo senso più efficaci.

DIDATTICA

Intimamente connessa con la Pedagogia, l'Educazione e la Metodologia, la Didattica ha a cuore il rapporto tra Maestro e Allievo. Anch'essa derivante dal greco didàsko (insegno), rappresenta la teoria e la pratica dell'insegnare, indagando sul modo in cui si debba insegnare, conferendo così uno scopo educativo all'insegnamento. Alcuni definiscono la Didattica come *scienza della comunicazione e della relazione educativa*.

I suoi scopi principali sono migliorare l'azione del docente ma anche quella di colui che apprende.

Beneficiando dei contributi delle scienze educative, supera il concetto asettico di relazione meramente orientata sull'apprendimento di una materia, basandosi sul fatto che insegnante e allievo sono due persone, e in quanto tali insegnano e imparano entrambi contemporaneamente.

La Didattica può essere concepita come un progetto educativo mirato agli strumenti più idonei da usare, a seconda dell'età del discente, del contesto sociale entro cui si opera, della psicologia dell'allievo, della preparazione del docente, delle problematiche legate alla motivazione all'apprendimento e ai risultati di questo.

METODOLOGIA

Si parla di Metodologia quando si ha a che fare con un metodo specifico tale da poter consentire il conseguimento e lo sviluppo delle conoscenze di una disciplina. La Metodologia ha (dovrebbe avere) caratteristiche di scientificità tali da renderla verificabile in questo senso. Se per arrivare da A a B sono previsti tutta una serie di esercizi specifici, possiamo verificare, alla fine del percorso, i risultati ottenuti.

Si parla *generalmente* di Metodologia riferendoci all'allenamento, e a tutta una serie di esercitazioni tali da incrementare, sviluppare soprattutto le capacità condizionali di un individuo, cioè forza, velocità, resistenza. Tali esercizi generici potranno poi abbracciare anche i vari aspetti tecnici legati alla disciplina specifica, per esempio, potranno essere applicati aspetti legati più allo sviluppo della forza, o più allo sviluppo della resistenza o della velocità anche alle ripetizioni che normalmente si praticano in tutte le discipline sportive. Ci possono essere ripetizioni atte a sviluppare maggiormente la forza, altre la resistenza o la velocità, si parla sempre di Metodologia in quanto maniera di esercitarsi al fine di ottenere determinati risultati con la possibilità di verifica.

Peraltro, da qualche tempo a questa parte si parla di Metodologia non solo dell'allenamento ma anche dell'insegnamento. In questo ambito vengono affrontati temi riferibili alla Pedagogia, alla Psicologia, alla Didattica, alla Psicopedagogia, nel tentativo di riunire e strutturare efficacemente questo genere di contenuti.

Tenendo conto della psicologia, nonché dello sviluppo neurofisiologico del discente, la Metodologia dell'insegnamento si interessa inoltre alle ricadute dell'attività sportiva sulla personalità, oltre che sul contesto sociale del quale l'allievo fa parte, **occupandosi degli stili educativi, della motivazione, degli stili di apprendimento, della leadership, della gestione dell'ansia e dello stress, del conflitto, della relazione tra insegnanti e genitori, e di altro ancora.** A questo proposito si segnala l'ottimo lavoro svolto dal Prof. Giorgio Visintin, rintracciabile sul DVD fatto dalla Commissione Attività Giovanile per il settore Judo.



Dalla descrizione seppur succinta degli ambiti scientifici fin qui trattati **si può comprendere come l'insegnamento di una disciplina e dei suoi contenuti sia mediato non solo dalle competenze tecniche dell'insegnante, ma anche dal suo livello di conoscenza nei suddetti ambiti, cioè didattici, psicopedagogici, pedagogici, metodologici.** Ma le conoscenze sono a loro volta mediate e trasmesse attraverso la soggettività, la sensibilità, la personalità dell'insegnante, il quale può centrare il suo lavoro essenzialmente su uno di questi aspetti, su alcuni di loro, o se è molto accurato, su tutti quanti.

Questo punto è di grande importanza, poichè come dice Marshall McLuhan, famoso sociologo canadese che si è occupato della comunicazione, "il mezzo è il messaggio", evidenziando con questa altrettanto famosa citazione come i mezzi che noi usiamo per comunicare abbiano peraltro valore di messaggio e di contenuto in sé, che va aldilà dei contenuti tecnici, cognitivi, oggettivi dell'argomento trattato.

Lo scopo dei contributi legati all'Area Psicopedagogica è quello di dare ad ognuno la possibilità di conoscere questi ambiti e di sensibilizzarsi alla formazione in tal senso. La formazione, o meglio, l'opportunità di formarsi, come ben sappiamo, non finisce mai.

2) L'INSEGNANTE E L'EMPATIA

...*"Vedere sè nell'altro edifica mondi"*.
Rudolf Steiner

EMPATIA è la capacità di decifrare i segnali emozionali dell'altro, comprenderne gli stati d'animo e i pensieri sottesi, immedesimarsi nell'altro senza perdere la percezione di sé, assumerne la prospettiva e condividerne i sentimenti.

La Francia, come sappiamo, è ed è stata un'immensa fucina di grandi pedagogisti, ed è presumibilmente il luogo dove le teorie pedagogiche sull'insegnamento si sono sviluppate maggiormente. In questo paese alcuni gruppi di ricerca a livello universitario stanno da tempo cercando di tracciare il profilo dell'insegnante ideale, o che comunque abbia requisiti tali da poterlo diventare. Questa ricerca franco-algerina, che è stata esposta anche in ambito Uisp dal Prof. Gilles Bui Xuan, verte perlopiù sulla possibilità di valutare il livello di empatia di coloro che si apprestano all'insegnamento.

L'empatia secondo i francesi e la psicopedagogia in generale, è ritenuta dunque, al pari delle competenze tecniche e della capacità di trasmetterle, un requisito dal quale non si può prescindere se vogliamo intraprendere questo percorso rivolto a formare allievi, in qualsiasi materia.

In questa ricerca, quando si chiedeva agli allievi cosa ricordavano principalmente di un buon insegnante, questi rispondevano che, al pari della conoscenza della materia e dell'abilità di trasmetterla, erano stati colpiti da quegli aspetti quali l'equità, la non discriminazione, la cura verso i più deboli, insomma la disponibilità umana e le capacità relazionali. La stessa domanda posta in contesti diversi, anche di adulti, genera perlopiù la stessa risposta.

Si può concludere dicendo che gli insegnanti che avevano lasciato il segno erano stati proprio coloro che avevano mostrato capacità di immedesimarsi nell'altro senza perdere la percezione del proprio autorevole ruolo, che si erano dimostrati disponibili ad integrare prospettive diverse dalla propria e condividerne sentimenti; in sostanza, coloro che aveva dimostrato un atteggiamento empatico.

Come sappiamo, l'empatia (dal greco " μ " (*empatéia*, a sua volta composta da *en-*, "dentro", e *pathos*, "sofferenza o sentimento") è quella capacità innata, biologica, che ci permette di sentire in noi quello che sente l'altro, di immedesimarsi, di comprendere chi abbiamo di fronte, grazie a meccanismi che hanno alla loro base fisiologica i neuroni specchio.

Oltre ad essere un "marchio di fabbrica biologico", l'empatia può inoltre essere sentita come un *valore esistenziale*: la persona incapace di "mettersi nei panni dell'altro" è generalmente percepita come insensibile, superficiale, poco profonda. L'estremo limite di ciò, la mancanza totale di empatia connota molto spesso coloro che si sono macchiati di crimini verso l'umanità. *Nelle persone con disturbi dello spettro autistico o con Sindrome di Asperger, ad esempio, si rilevano importanti problematiche legate al rispecchiamento, cioè all'empatia.*



E dunque, benchè ognuno di noi sia dotato di tutte quelle componenti biologiche che ci portano ad essere empatici, cioè a capire gli altri e ad avere così la possibilità di comunicare e stare insieme agli altri, la possibilità di essere più o meno empatici dipende anche da fattori culturali, sociali, educativi, dal fatto di essere stati sostenuti o meno in quanto esseri umani "aperti, attenti all'altro da sé".

Dunque, se si è intenzionati a diventare docenti, possiamo formarci sullo scibile in tal senso, magari servendoci di una comunicazione appropriata e dotandoci di tutte quelle conoscenze pedagogiche che ci occorrono, certo è che se sottovaluteremo questo aspetto legato all'empatia, cioè alla possibilità di "sentire, percepire, comprendere intimamente il nostro prossimo al nostro interno", sarà complicato stabilire delle relazioni basate sul veridico, autentiche, originali, significative. Quelle che ti orientano verso il "saper essere".

Ma se per un Insegnante può essere semplice entrare in empatia con un allievo, come può viceversa risuonare nell'allievo la modalità di comunicazione, di insegnamento, di comportamento del suo Insegnante?

L'empatia è diversa dall'*imitazione*, dall'*identificazione*, dal *contagio emotivo* e dall'*inferenza per analogia*.

I bambini e i ragazzi apprendono inconsciamente dai loro genitori o dal loro ambiente quotidiano maniere di pensare e di porsi con il mondo circostante in modo automatico, *senza rendersene conto*, attraverso l'imitazione (nel fare) e di identificazione (nell'essere).

Si parla in questo caso di inferenze inconsce, per cui facciamo nostre modalità di comportamento ambientali in assenza di consapevolezza, di un filtro critico.

Ciò porta ad accettare e giustificare regole, comportamenti, atteggiamenti che nel peggiore dei casi potrebbero essere non sempre e non solo distintivi di correttezza, equilibrio, giustezza, specialmente per quanto riguarda appunto i bambini, che sono completamente dipendenti dalle figure di accudimento, in particolare dai genitori ma anche da persone di riferimento quali Insegnanti, Maestri, Allenatori, da quei ruoli cioè che per molto tempo avranno un forte potere sulla formazione della loro personalità.

Dagli studi provenienti dalla neuropsichiatria infantile, dall'etologia, dalla psicologia, pedagogia e non ultime le neuroscienze con la recente scoperta dei neuroni specchio, è oramai evidente che il presupposto per la sopravvivenza in un determinato ambiente sociale, a partire dalla famiglia, è determinato dall'adattamento ai contesti significativi entro i quali il bambino nasce, cresce e si sviluppa. *L'adattamento, che ha come spinta biologica appunto la sopravvivenza, avviene attraverso meccanismi di identificazione con l'ambiente circostante.* L'identificazione, secondo le neuroscienze, avviene attraverso meccanismi pre-riflessivi di rispecchiamento, e dunque di imitazione (ma già Bandura negli anni '40 parlava di "modeling", apprendimento del comportamento), mentre secondo la Psicologia, che si è avvalsa di importanti studi sull'etologia e che ha tirato le sue conclusioni ancor prima della scoperta dei neuroni specchio, **l'adattamento all'ambiente circostante, in primis quello familiare, avviene sempre per ragioni biologiche e psicologiche (che vanno al di là della semplice imitazione) tali da consentire la sopravvivenza in quell'ambiente, per cui i dettami culturali, il modello educativo familiare a un certo livello sono in un certo senso indiscutibili per un bambino.** Con il risultato che i modelli di comportamento familiare sono "idealizzati" dal bambino, il quale li assume come i più adatti a vivere nel contesto sociale nel quale si trova, in quanto risultanti da forze biologiche "selezionate" durante il percorso evolutivo. Alcuni pedagogisti famosi hanno definito questo atteggiamento dei bambini verso i genitori come "*fiducia primaria*".

E questa non è ancora empatia.

Infatti, perchè si possa parlare di esperienza di empatia, è necessario che avvenga un processo di elaborazione cosciente di questa attivazione, immediata e involontaria. La scelta di quanto trasformare la risonanza in esperienza personale, presuppone un dialogo interiore, una valutazione della funzionalità dell'eco emotiva nel proprio campo d'azione.

L'esperienza empatica non esclude infatti la possibilità di silenziare questa spinta interiore e scegliere una strada in rapporto alla funzionalità appresa dalla propria esperienza. Ad esempio, è naturale che il personale medico elabori una soglia in cui la propria empatia resti funzionale alla sua capacità di intervenire con un calcolo di successo, secondo un algoritmo statistico, e non certo dettato dal dolore percepito: prescrivere una chemioterapia a una persona sofferente, sarebbe altrimenti intollerabile.

E' evidente che tra l'Insegnante e l'allievo il rapporto è asimmetrico, come lo è tra il bambino e tutte le figure adulte che si prenderanno cura di lui e della sua formazione. L'adulto può essere empatico in quanto consapevole del limite di demarcazione tra lui e l'allievo (che è un presupposto dell'empatia, sento ciò che sente l'altro ma rimango me stesso e sono libero nel gestirmi questa distanza), il bambino può assorbire in maniera acritica e inconsapevole dettami e convinzioni dell'adulto, compresa l'immagine che l'adulto si fa di lui e che, ovviamente, gli rimanda.

Una volta messo in luce il meccanismo, è importante comprenderne l'aspetto funzionale nell'insegnamento efficace: posto che possono sentire tutti, ascoltare è una scelta da compiere con sapienza e rispondere in maniera da facilitare l'apprendimento è un'arte, che, in quanto tale, ha una componente di tecnica (saper fare) e una di soggettività (saper essere).

***nota a fine capitolo**

Nel nostro tipo di insegnamento, abbiamo dalla nostra l'uso del corpo, la motricità, elementi dei quali non dispone ad esempio la scuola, perlomeno così com'è connotata la nostra scuola statale, nella quale la fisicità, ma si può dire il corpo in senso lato, è relegato ad ambiti alquanto ristretti. L'esperienza del corpo e del movimento assumono un'importanza fondamentale nello sviluppo neurofisiologico del bambino, in quanto **attraverso il corpo si esperisce il sé**. Il corpo, come dice il prof. Serafino Rossini, noto Formatore e Pedagogista, è la materializzazione del sé, quindi l'esperienza del corpo diventa esperienza del sé, della personalità, esperienza sociale, affettiva, emotiva, cognitiva, che può essere positiva o negativa, che può portare a vissuti di adeguatezza o inadeguatezza, che può far sentire o meno il valore di sé.

Di questi aspetti è perlopiù responsabile il conduttore delle attività, che è motore, condizionatore, primo attore nel contesto didattico-educativo.

Sarà dunque l'insegnante, con il suo bagaglio di saperi, con la sua maniera di comunicarli, attraverso la sua metodica ma anche attraverso la sua personalità ad avere il compito di garantire un insegnamento che faccia sentire adeguatezza e valore di sé a ciascuno dei suoi allievi.

Per concludere, la congruenza da parte dell'Insegnante, ovvero la corrispondenza fra i diversi ambiti del sentire, del pensare, del dire e del fare, diventa infatti la base su cui innestare la costruzione di un processo empatico, che può evolversi in forme diverse di relazione.

* NOTA: [Semplificando all'ennesima potenza, potremmo dire che i neuroni connessi fra loro nel Sistema dei Neuroni Specchio, si mettono in moto elettrochimicamente, indipendentemente dalla nostra disponibilità, quando percepiamo un'azione che avviene intorno a noi. Quanto più immaturo è il sistema neuronale della persona soggetta a quello stimolo, tanto più AGISCE a sua volta, la spinta inconscia dettata da quell'attivazione. Così il neonato, venuto al mondo pochi mesi, di fronte a una linguaccia, a sua volta, tira fuori la lingua.

Via via che il sistema neuronale matura, viene chiamata in causa la possibilità di scelta, se agire un'azione a cui si assiste e per la quale siamo pronti neurologicamente, o accantonarla; questo presuppone un processamento di coscienza dettato dalla maturazione di neuroni inibitori collocati in una determinata area della neocorteccia.

Come sempre, un aiuto nella descrizione della funzione, ci viene dall'osservazione delle sue alterazioni, in senso di mancanza o di eccesso.

La mancanza totale di empatia connota molto spesso coloro che si sono macchiati di crimini verso l'umanità, Come affermò lo psicologo Gustave M. Gilbert che, durante il processo di Norimberga prestava assistenza ai criminali nazisti sotto processo, "credo che la natura del male assoluto sia costituita dalla mancanza di empatia". Così lo studio pubblicato su Brain (<http://it.ibtimes.com/articles/53475/20130726/criminali-psicopatici-empatia-studio-ricerca-neuroni-specchio.htm#ixzz380N4Ifp3>) effettuato da un gruppo di ricercatori olandesi che sottoponevano a risonanza magnetica funzionale (una tecnica di imaging che permette di visualizzare la risposta emodinamica correlata all'attività neuronale), le reazioni di 18 criminali affetti da psicopatia durante la visione di alcuni video, ci dice che inibiscono oltre misura l'attività del sistema specchio e "scelgono" (rimanendo in un approccio da ricercatori, senza giudizio morale, potremmo dire che questo può essere basato su un apprendimento che ha reso funzionale non ascoltare l'inibizione all'azione, come accade a chi lavora ai macelli o anche al personale dell'ospedale, costretto a non assecondare la pulsione a sottrarsi, come nel caso di chi ha dovuto sottoporsi a violenze nell'infanzia), di non assecondare moti di empatia.

Dall'altro lato, il neurologo indiano Vilayanur S. Ramachandran dell'Università della California a San Diego (UCSD), cominciò ad indagare sul legame tra autismo e questa classe di neuroni e mise in evidenza l'attività delle cellule nervose attraverso l'utilizzo dell'elettroencefalogramma (EEG). La mancanza dell'inibizione, rilevata dall'assenza dell'onda μ (mu), può spiegare gli automatismi dell'autismo. Eppure esiste un aspetto particolare portato incontro dalle persone autistiche: l'incapacità di legare l'azione all'intenzione. Questa correlazione dà ampio spazio agli studi connessi con l'assenza di empatia emozionale rispetto all'intervento motorio dei neuroni specchio.

3) L'AUTONOMIA E LA VISIONE SISTEMICA DELL'EDUCAZIONE

La nostra Associazione connota esplicitamente gli Insegnanti come Educatori, inoltre, come riportato nel Codice Deontologico, impegna l'Insegnante a limitare al massimo ogni qualsiasi forma di atteggiamento che non vada nel senso di un'autonomia dell'allievo.

Per conoscenza riportiamo il Codice Deontologico ADO e anche l'art. 5 del codice Etico UISP:

Codice deontologico ADO

L'insegnante dovrà quindi:

1. Operare con umiltà, prudenza, gradualità, diligenza e competenza ponendosi al servizio dello studente con chiari intenti educativi e didattici
2. Adottare un atteggiamento adeguato alla dignità della propria figura professionale
3. Acquisire e continuamente aggiornare cognizioni e competenze indispensabili all'esercizio dell'insegnamento
4. Non farsi condizionare, nell'insegnamento, dal fattore economico
5. Astenersi dall'influenzare opinioni morali, politiche e religiose dello studente
6. Osservare il più assoluto riserbo di quanto appreso dallo studente nel corso dell'attività
7. Mantenere un comportamento leale e corretto nei confronti di altri insegnanti e di quanto da loro insegnato

Codice Etico Uisp, Art.5

PRINCIPIO DI ETICITA' SPORTIVA

Le donne e gli uomini dell'UISP si impegnano in particolare a:

1. Perseguire e favorire gli apprendimenti delle capacità motorie e lo sviluppo delle prestazioni nel rispetto della persona, della salute e dei valori educativi
2. Preparare ed applicare regolamenti per le competizioni che privilegino la salvaguardia dell'incolumità dell'atleta, esaltino i valori associativi del confronto e vengano modulati in maniera da non discriminare od escludere nessuno, evitando premiazioni in denaro
3. Favorire l'organizzazione delle attività che promuovano comportamenti orientati allo sport sostenibile, in un positivo rapporto con l'ambiente
4. Promuovere attività che siano occasione di socialità e di inclusione di ogni forma di diversità secondo quanto contenuto nel codice per le attività approvato dal XVI Congresso Nazionale
5. Controllare la correttezza morale nelle relazioni con i giovani, condannando ogni forma di abuso fisico e psicologico
6. Vigilare per evitare qualunque utilizzo di sostanze stupefacenti e dopanti
7. Promuovere iniziative per sensibilizzare ed educare gli sportivi contro l'uso del doping.

Da quanto sopra citato, si capisce che l'orientamento specifico della UISP in generale, e ovviamente quello dell'ADO, sia quello di astenersi da qualsiasi genere di manipolazione che sia fisica, psicologica, culturale, sociale ai danni dell'allievo, ma anche degli associati in genere.

Socialità, inclusione, apprendimenti e competizioni sostenibili, valori associativi, rapporto positivo con l'ambiente, sostegno alla diversità e molto altro ancora, sono la cornice entro la quale l'insegnante (ma anche il dirigente) agisce, anche al fine di concorrere a promuovere negli allievi e negli associati i medesimi valori.



Valori che sono inclusivi, che vanno nella direzione dell'integrazione, dell'emancipazione e del rispetto reciproco, **in questo senso possono partecipare a creare circoli virtuosi attraverso i quali si potrà estrinsecare la migliore espressione di ciascuno.**

Per conoscenza riportiamo anche il **Codice Europeo di Etica sportiva:**

1. Anteporre la garanzia della salute, della sicurezza e del benessere dei bambini e dei giovani, ad ogni altra considerazione: come il successo personale, o della società sportiva, dell'allenatore, o del genitore
2. Far vivere l'esperienza sportiva come iniziazione ad una sana attività fisica per tutta la vita
3. Trattare i bambini nel rispetto dei loro tempi di sviluppo, non come piccoli adulti
4. Evitare di imporre a un bambino aspettative sproporzionate alle sue possibilità
5. Non forzare la libera partecipazione all'attività sportiva.
6. Dedicare un interesse uguale ai giovani a prescindere dal maggiore o minore talento.
7. Incoraggiare i più piccoli a formarsi progressivamente una 'coscienza morale', all'insegna del rispetto dei ruoli e delle regole e dell'assunzione progressiva di responsabilità.
8. Sostenere i giovani e le famiglie orientate al raggiungimento di mete sportive elevate.

Perchè in ogni scuola di pensiero pedagogico che si rispetti, oltre che nei vari Codici Etici l'autonomia è tenuta in grande considerazione ? E soprattutto, perchè i grandi pedagogisti e pensatori (tra i quali si annoverano Maria Montessori, Rudolf Steiner, Marcello Bernardi ecc., alcuni dei quali sono stati notoriamente osteggiati dai regimi totalitaristi), hanno calcato così tanto sulla questione "Educazione e Libertà" come se fossero due cose in antitesi, che spesso è difficile mettere d'accordo ?

Prima di parlare di autonomia corre l'obbligo di parlare di sistemi.

L'individuo non vive ed agisce in maniera a sé stante, la sua azione è sempre da contestualizzare in quanto facente parte di sistemi. C'è dunque il sistema famiglia, il sistema scuola, il sistema dei pari, il sistema dello sport, eccetera.

Nella teoria generale dei sistemi i singoli componenti non si azionano mai in sé per sé, ma si intersecano, si condizionano e agiscono l'uno sull'altro, non in maniera sommativa, ma generando qualcosa che è sempre superiore alla somma delle singole parti. Ne è un esempio eloquente il corpo umano, fatto da cellule, sangue, ossa, organi, componenti che agiscono in maniera interdipendente, e che a loro volta sono connesse e dipendenti dall'ambiente esterno: un individuo che, ad esempio vive in un luogo molto inquinato ne risentirà a livello di salute, per quanto possa essere di per sé sano e forte. L'ambiente esterno però non riguarda solamente il grado di inquinamento, ma anche chi lo ha provocato e chi ha consentito a crearlo, dunque il sistema corpo umano si connette con l'ambiente esterno, fisico, economico, sociale, ovviamente politico, magari non solamente locale, ma regionale, nazionale, e così via.

Ci sono sistemi entro i quali un individuo, un gruppo, un sottosistema può interagire, ce ne sono altri nei quali è difficile interagire, altri ancora che lo rendono impossibile, dove l'azione di un sottosistema è mortificata, invalidata, resa inutile.

È evidente l'importanza di tutto ciò a livello del singolo individuo: se l'individuo può in alcuni casi fare conto sulla sua possibilità di azione, avere fiducia sul proprio intervento e manifestare la propria individualità, le proprie idee e propensioni, in un altro caso sarà impossibilitato a farlo.

Da tutto ciò si può facilmente comprendere che ci sono sistemi più chiusi e sistemi più aperti. In quelli più aperti lo scambio, la relazione tra individuo e ambiente è più facilitata, non solo è possibile, ma addirittura auspicabile, e questa possibilità ne rappresenta senza dubbio l'essenza, il fulcro, il valore fondante.

Tornando alla domanda posta precedentemente, e cioè "perchè in ogni scuola di pensiero pedagogica che si rispetti l'autonomia è tenuta in grande considerazione ?", dopo questa digressione sull'aspetto sistemico dell'esistenza del singolo, si può capire come l'autonomia sia in realtà un concetto relativo, in quanto noi viviamo sempre in maniera integrata, interconnessa con ciò che ci sta intorno, non solo, ma i nostri comportamenti scaturiranno perlopiù da questa interazione.

Dunque, tornando alle nostre tematiche, una possibile idea di autonomia sostenibile, non in quanto concetto assoluto ma evidentemente relativo, è che l'insegnante si possa occupare e possa interagire nelle relazioni tra le parti in gioco, prima di tutto proponendo egli stesso un modello educativo che non sia a senso unico, quanto semmai interattivo e interagente con i propri allievi.

L'autonomia deve essere contenuta nel messaggio educativo che vogliamo dare ai nostri allievi.

Nelle varie epoche storiche talvolta l'educazione si è connotata come indottrinamento, addestramento, inquadramento in regole comportamentali non sempre condivisibili e soprattutto non sempre condivise, spesso l'educazione non è stata dunque sinonimo di libertà, di emancipazione, di educazione all'autonomia, certamente "educando (talvolta inculcando) " ad alcune regole e modalità di comportamento, ma al contempo sottraendosi al compito di aprire le menti, costruendo così individui dipendenti, ingruppati, indottrinati, eterodiretti, nel peggiore dei casi mortificati addirittura nell'espressione di un'opinione diversa, critica, personale.

Il "pensiero forte", quello delle certezze e delle idee riferibili ad un leader, ad una figura particolarmente carismatica (alcune delle quali hanno potuto esprimere idee e concetti anche molto interessanti), ha mostrato il suo limite più grande al momento in cui ha partecipato a creare copie, imitazioni di chi lo esprimeva, e le imitazioni come sappiamo, sono sempre meno interessanti dell'originale.

Per dirla con termini che ci sono cari, questi sistemi educativi hanno potuto indirizzare gli individui e i gruppi verso il sapere, magari il saper fare, ma non il saper essere.

L'educazione, se non ha alla propria base principi di autonomia, libertà, responsabilità individuale, non può dirsi tale. Il potere dell'educatore non può essere (se non in minima parte, ma che sia funzionale al bene comune) autoreferenziale, "pretesa di dominio", ma semmai "etica di servizio", per citare il prof. Serafino Rossini, dove la pretesa di dominio è un'espressione di un potere che si autoalimenta e che desidera mantenere un rapporto di asimmetria, di dominanza in questo caso, che rimanga a vantaggio di chi lo esercita, mentre l'etica di servizio è l'espressione di quel potere che in un certo senso si rema contro poichè agisce per incrementare, accrescere il potere dall'altro. Se c'è qualcuno che è al servizio di qualcun altro, questo è l'insegnante che è al servizio dell'allievo, e non viceversa. Quando la soddisfazione dell'allievo coincide con la soddisfazione dell'insegnante, dalle piccole alle grandi cose, ecco che l'insegnante si potrà dire pienamente soddisfatto del proprio operato, sempre che abbia agito guidato dal benessere e dalla realizzazione delle potenzialità dell'allievo e per l'allievo, evitando di imporre, sovrapporre i propri interessi e desideri personali, nonchè le proprie aspettative e ambizioni. La soddisfazione delle proprie ambizioni (quando queste non coincidano con quelle dell'allievo) non potrà per definizione generare autonomia, poichè *l'allievo tenderà a farsi carico di questi desideri e ad esaudirli, e il suo fare sarà comunque guidato dalle aspettative di qualcun altro.*

Per concludere, pare pleonastico sottolineare che l'autonomia non può prescindere dal rispetto delle regole per una corretta convivenza, dal senso di responsabilità e rispetto per sé e per gli altri, e più in generale dal senso del limite, tutti aspetti che dovranno far parte del messaggio educativo che intenderemo dare ai nostri allievi, affinché l'autonomia non venga in alcun modo confusa con anarchia o individualismo.

È perdipiù evidente che, se la spinta verso l'autonomia e l'autodeterminazione andranno a fare parte anch'essi del nostro messaggio educativo, vada "dosata" ragionevolmente a seconda delle fasce d'età che si presenteranno alle nostre lezioni, e che l'insegnamento, per quanto corretto, per quanto proposto da figure competenti, per quanto misurato per ogni tipologia di allievi, non potrà sottrarre nessuno all'impegno, se pur a tratti faticoso, che l'apprendimento di una disciplina porta con sé.

4) LA LOGICA DELLA PRESTAZIONE E LA LOGICA DEL PERCORSO

Il compito di un Insegnante è in realtà molteplice, complesso, sfaccettato.

È senz'altro quello di insegnare la sua disciplina, ma come abbiamo visto nelle definizioni di didattica, metodologia ecc., è intimamente connesso all'apprendimento, cioè al modo in cui la sua materia viene recepita. Si dice in gergo "dall'emittente al ricevente", dove all'emittente, in questo caso l'insegnante, toccherà vigilare sul feedback, cioè se, come e quanto la sua materia viene compresa. In questo senso anche l'insegnante continua ad apprendere, intendendo con ciò che non si ferma alle sue conoscenze tecniche, ma si setta su quanto viene recepito e metabolizzato di esse, adeguando le conoscenze alle necessità che incontra di volta in volta (ed è perlopiù qui l'apprendimento). **Dunque, il suo compito sarà anche quello di rendere efficace, accessibile, in qualche modo semplice l'apprendimento della sua materia, non solamente quello di insegnarla.** Gli allievi dal canto loro non sono tutti uguali, per alcuni di essi basterà osservare una volta per apprendere, per altri non sarà così immediato. La domanda che a questo punto sorge è se l'Insegnante ha nella sua "cassetta degli attrezzi" mezzi idonei (sistemi didattici, metodologie ecc.) per "trasmettere" a tutti.

Lo "Sport per tutti" in realtà implica una consapevolezza didattica e metodologica più vasta rispetto allo sport prestazionale, poiché implica l'aver rispetto per le possibilità e i tempi di apprendimento di ciascuno, dove "aver rispetto" non può significare un atteggiamento pietistico o caritatevole verso coloro che impiegano di più, quanto semmai intervenire efficacemente in questa eterogeneità, dando a ciascuno ciò di cui ha bisogno in quel momento. E per fare questo, da una parte occorrono senza dubbio le competenze, didattiche, metodologiche, pedagogiche, dall'altra la volontà e la voglia di farlo, componenti queste ultime due, che restano sempre il motore trainante, il cuore del nostro fare.



Non è questo l'ambito per affrontare ed elencare i vari sistemi didattici e metodologici conosciuti, ma è chiaro che, essendocene svariati a disposizione, la conoscenza in tal senso è e resta un fattore determinante.

Come del resto è altrettanto chiaro che se un Insegnante opera secondo *ed esclusivamente* attraverso la logica dell'attività e della prestazione (ovvero l'idea di dover insegnare una certa attività con risultati specifici) finirà per trascurare la logica dell'allievo, che è soggettiva, e che spesso implica da parte nostra il dover trovare soluzioni adeguate per situazioni non sempre lineari.

C'è un altro aspetto importante da sottolineare nel processo di insegnamento-apprendimento: se noi basiamo il nostro insegnamento su canoni specifici, quali ad esempio quelli riferibili a parametri fissi (un ragazzino di 10 anni deve saltare un tot. di asticella, deve fare tot. vasche in 10 minuti, ecc.), è chiaro che non tutti risponderanno a tali requisiti, dunque, o l'insegnante li cambia, **adattando la sua azione didattica alle situazioni che gli si presenteranno (la logica del ciascuno), oppure andrà nella direzione dell'esclusione (la logica del qualcuno)**, poiché non tutti saranno adeguati ai canoni suddetti, e dunque alle aspettative. Chi si occupa di sport per tutti non potrà basarsi su parametri specifici (perlomeno non sempre), ma potrà avere mezzi didattici tali da affrontare efficacemente ogni tipo di situazione che gli si presenti.

Se noi decidiamo di intraprendere una via dell'insegnamento che sia volta al benessere della persona noteremo che l'apprendimento investe ambiti che vanno oltre l'apprendimento stesso. Il vissuto di adeguatezza (o di non adeguatezza) è per esempio uno di questi ambiti, forse il più importante, e dipende perlopiù dall'insegnante e dalla sua relazione "pedagogica" con gli allievi.

La relazione allievo insegnante è stata ampiamente studiata e dibattuta in pedagogia, e si è visto in moltissime espressioni pedagogiche come la figura di colui che istruisce possa essere determinante nell'apprendimento di una materia, non solamente in quanto trasmettitore della stessa, ma anche come *figura di facilitatore, di mediatore tra la materia e l'allievo*, come figura di riferimento, di accudimento, e in quanto tale capace di poter aiutare a far assimilare la materia in oggetto, *talvolta* solamente per essere lì a sostenere l'allievo in un processo di crescita. **Si può con certezza affermare che il contesto dell'insegnare non ricade solamente in ambito intellettuale e cognitivo, ma anche sociale, affettivo, relazionale, insomma tutto il sistema è coinvolto.** Dunque il ruolo dell'insegnante toccherà necessariamente tutti questi aspetti della vita dell'allievo e del suo ambiente circostante, con importanti ricadute sulla formazione della sua personalità, e l'effetto di questo insegnamento non riguarderà ovviamente solo l'acquisizione di competenze *ma il sé della persona*, la quale potrà fare un'esperienza positiva, potrà sentire di valere, potrà avere un'esperienza di arricchimento esistenziale, potrà dirsi soddisfatta di sé, oppure no.

E per l'allievo, la soddisfazione di sé, questo sentire di valere, questo sentire di poter essere parte di qualcosa, oppure no, avrà a sua volta ricadute sull'ambiente circostante, un effetto di retroazione, ritornando in circolo nella società, con conseguenze decisamente interessanti, sia nel bene che nel male.

Questo a prescindere dal suo livello di abilità e di prestazioni. Se l'Insegnante riesce ad operare una mediazione nell'incontro tra l'allievo e la disciplina, e prima ancora, tra l'allievo e la fiducia nella sua capacità di apprendere, dunque di trasformare in realtà e realizzare il suo apprendimento, anche l'allievo con più difficoltà potrà avere un vissuto positivo rispetto a quell'apprendimento.

Se l'insegnante riesce a mediare il confronto sociale che spesso caratterizza gli allievi (tu sei di serie B, io di serie A) potrà creare un clima di cooperazione all'interno della sua classe che favorirà il benessere di ciascuno, se riesce ad operare una mediazione tra l'allievo e le aspettative che la famiglia ha nei suoi confronti (se e quando ciò rappresenta un problema), ecco che la famiglia sarà più accettante e l'allievo meno stressato e più tranquillo nello svolgere il proprio compito.

Per concludere, tornando al titolo del paragrafo, logica della prestazione e logica del percorso (anche detta Orientamento sulla Maestria), la logica della prestazione ci spinge a lavorare per essa, è quella finalizzata costantemente al risultato attraverso il confronto con altri, confronto che generalmente ha come unici parametri la vittoria e la sconfitta.

La logica del percorso, l'Orientamento sulla Maestria, è quello per cui viene valorizzata l'esperienza in sé e soprattutto la persona che la compie, al di là del fatto che il risultato possa essere migliore o peggiore di quello degli altri.

Nella logica del percorso non significa che non ci si debba migliorare nelle nostre prestazioni, ma solamente che non rimaniamo mentalmente confinati nel confronto con gli altri. Significa che quell'esperienza va ad arricchire il percorso e la persona che lo compie, conferendogli un senso di adeguatezza, non perchè superi necessariamente e regolarmente qualcun altro ma perchè fa parte della propria vita e della propria crescita, ed è finalizzato anche a questo. *In ultima analisi l'esperienza è collocata in un contesto esistenziale più vasto.* Ma chi deve collocare l'esperienza in un senso o in un altro è in primis l'Insegnante, il quale, attraverso la sua valutazione ed interpretazione degli eventi, quali essi siano, influirà sul vissuto che l'allievo stesso avrà degli eventi, poichè l'allievo, per ragioni che riguardano il suo stare nel mondo ed il suo essere ad esso collegato, tenderà a "*guardarsi con gli occhi degli altri*" (leggi in questo caso l'insegnante, ma anche i genitori, gli amici), soprattutto se è giovane e la sua personalità, la sua idea di sé si stanno ancora formando.

5) LA COMUNICAZIONE E LA METACOMUNICAZIONE

"Ogni relazione è un po' come una sciarpa, con due estremità. Una che tengo io e una che tiene l'altro. Io sono responsabile solo della mia estremità. E faccio in modo che l'altro possa sentirsi responsabile della sua."
Bruno Ferrero

Riallacciandoci immediatamente al paragrafo precedente, parleremo di comunicazione.

La nostra è definita l'era della comunicazione, in quanto si sono imposti mezzi comunicativi che fino a una ventina di anni fa non c'erano (vedi Internet, telefonini, posta elettronica, skype, social network ecc.). I recenti mezzi di comunicazione hanno spesso il limite di non poterci far osservare l'espressione di chi comunica con noi (vedi i social network), e le famose faccine (emoticon o smiley) sono il tentativo di supplire a questo limite ed evitare fraintendimenti, in quanto la stessa cosa che una persona afferma può essere letta in modi diversi a seconda dell'espressione del volto, del tono di voce, della postura, dello sguardo, eccetera. In gergo, si parla di **comunicazione numerica o digitale**, che Paul Watzlawick definisce così:

" è quella più propriamente verbale, ma non costituisce che la minima parte del processo di comunicazione. Tuttavia, ha un'importanza particolare perché serve a scambiare informazioni sugli oggetti e anche perché ha la funzione di trasmettere la conoscenza di epoca in epoca »

Si parla invece di comunicazione analogica come **"ogni comunicazione non verbale e para-verbale: include le posizioni del corpo, i gesti, l'espressione del viso, le inflessioni della voce, la sequenza, il ritmo e la cadenza delle stesse parole ed ogni altra manifestazione non verbale. "**

La comunicazione verbale è da una parte messaggio, dall'altra anche contenuto, cioè messaggio nel messaggio, definendo così la relazione tra i comunicanti. Se tornando a casa il marito dice alla moglie "ho fame", senz'altro dichiara di essere affamato, ma molto spesso c'è sotteso un altro messaggio legato a questa dichiarazione, tipo "ho fame e ancora mia moglie non ha preparato la cena", oppure "ho fame e sono felice di essere a casa", oppure "ho fame e voglio mangiare immediatamente", e potremo continuare all'infinito.

Dunque è la comunicazione non verbale a connotare perlopiù il messaggio che manderemo, che può essere più o meno dettato dalla consapevolezza, e che definisce, come detto prima, la relazione tra i comunicanti. Si parla in questo caso di metacomunicazione.

L'espressione del volto, lo sguardo, il tono di voce, i movimenti del corpo e la postura, il tremore, il rossore, la sudorazione, la gestualità che accompagna le parole, la stessa formulazione delle frasi (che possono essere espresse in molti modi), il lessico, il linguaggio (aggressivo, conciliante, conflittuale, neutro, istituzionale, istintivo, pensato, di getto), le pause, i tic, la distanza fisica dal nostro interlocutore corrispondono a tinte comunicative differenti per esprimere qualcosa, con la possibilità di avere molteplici effetti e suscitare reazioni molto diverse. Anche attraverso il nostro abbigliamento noi comunichiamo, attraverso la prossemica noi ci esprimiamo (entrando in una sala piena di gente ci possiamo collocare subito al centro, possiamo rimanere ai margini, possiamo uscire spesso o restare tutto il tempo lì), ed esterniamo qualcosa di noi. Come dice ancora P. Watzlawick nel suo libro "Pragmatica della comunicazione umana", **"è impossibile non comunicare"**. Pensiamo ad esempio al silenzio, che in certe situazioni è molto più eloquente di tante parole.

La nostra comunicazione può dunque essere più aperta o più chiusa, può generare valori, pensieri critici, autonomia, libertà di espressione, può trasmettere potenzialità, possibilità, opportunità, può aiutare le persone a sentirsi adeguate, può sostenere la loro autostima, la loro progettualità, la loro voglia di fare e di impegnarsi, o viceversa può suscitare emozioni opposte, può generare conflitto, far sentire più forte i limiti, le mancanze, l'inefficacia, perfino impotenza, può essere giudicante e talvolta mortificante. Ecco che diventa chiaro come un giudizio affrettato, un'interpretazione di un certo tipo riguardo ad una prestazione o ad un compito, avranno un'eco importantissima, talvolta indelebile nel sé dell'allievo, andando ad incidere sulla percezione delle performance **fino ad arrivare alla percezione di sé**. È in questo senso quantomai opportuno per un insegnante essere accurato nella sua comunicazione, verbale e non, ad esempio correggendo l'errore, non la persona, valutando la performance o l'esercizio ed evitando di esprimere giudizi personali, mettendo l'accento su cosa è possibile migliorare piuttosto che sugli sbagli, sostenendo le potenzialità dell'allievo e le cose nelle quali è riuscito, certamente anche rivedendo insieme gli errori nei quali si è imbattuto e le difficoltà che ha incontrato. Ma soprattutto dimostrandogli nei fatti che l'interesse verso di lui non dipende da un ipotetico risultato di performance (cosa che ci collocherebbe nella categoria degli allenatori o dei talent scout), ma che sussiste a prescindere, è insomma un "a priori". Tutto ciò sostiene e genera la motivazione.

È evidente che se non sussiste la coerenza tra quanto detto e quanto in realtà viene pensato, se a parole si esprime ad esempio apprezzamento ma il non verbale (sguardo, tono di voce, gestualità corporea ecc.) non lo conferma e non lo supporta, rischiamo di creare confusione nella percezione-ricezione del nostro messaggio, e l'evidenza più importante è che spesso il non verbale, i microcomportamenti, come qualcuno li definisce, sono più percepibili e potenti delle parole, e sono quelli che in realtà arrivano a destinazione.

Si parla in questo senso di congruenza. La congruenza richiede un allineamento fra comunicazione verbale e comunicazione non verbale. È dunque di cruciale importanza comprendere come l'esempio debba sostenere le parole, dove con "esempio" non si può che intendere qualcosa che scaturisce e che emerge dalla totalità della persona. L'esempio che noi diamo è sempre connesso a ciò che noi siamo, e in questo senso viene giocata la relazione pedagogica sotto molti punti di vista.

Soffermandoci sugli **aspetti più didattici della comunicazione**, è interessante sapere che una comunicazione volta alla formazione dovrebbe tenere conto dell'impatto sui sensi, in questo caso l'udito, la vista, la cinestesi (la gestualità), e che non tutto si esaurisce nell'ascoltare o nel vedere. Lo schema di seguito riportato dà alcune percentuali di efficacia di ricezione attribuibili alle varie modalità comunicative all'interno di un processo di apprendimento, per cui:

verbale > udito = 20%

iconico/ grafico/gestuale > vista = 30%

verbale + grafico / iconico / gestuale > udito + vista = 50%

La discussione d'appoggio e la sperimentazione diretta portano la soglia dell'apprendimento a livello del 70, 90%.



Oltre a ciò, per quanto riguarda il linguaggio verbale che noi usiamo con i nostri allievi quando insegniamo, dunque quello riguardante l'aspetto numerico o digitale, legato all'informazione in sé, è interessante sapere che quanto più il linguaggio, le parole, i termini usati saranno "familiari", evocativi, avranno cioè la possibilità di risuonare all'interno degli allievi, tanto più la comunicazione dell'informazione andrà a buon fine. In tal senso citiamo il lavoro svolto sui Neuroni Specchio da Matilde Cavaciocchi nella parte che riguarda questo argomento:

" ... Dare spiegazioni verbali chiare, che non siano troppe, e che focalizzino la loro attenzione solo nei punti salienti.

"Ogni atto linguistico è un ATTO COMUNICATIVO, cioè portatore di significato, esattamente come gli ATTI MOTORI FINALIZZATI " (Attilio Rossi).

...prima di tutto va evidenziato che, se l'Insegnante spiega correttamente un gesto, e poi lo esegue in maniera scorretta, diciamo non coerente con quanto enunciato, generalmente predomina l'aspetto visivo, dunque va posta attenzione sul fatto che le istruzioni verbali siano coerenti con quanto mostrato, altrimenti gli allievi rifaranno quel che vedranno e non ciò che udiranno, anche se quello che vedono contiene un errore.

Le indicazioni verbali secondo le Scienze Motorie devono all'inizio essere poche e concentrate su pochi aspetti della tecnica (**loro riprodurranno il movimento, non la spiegazione!**), senza insistere sui particolari che verranno proposti ed affinati successivamente. Questo per non sovraccaricare le capacità attentive dell'allievo, ma direzionarle piuttosto su pochi punti essenziali. Inoltre, come sappiamo, il livello di comprensione di un bambino è differente rispetto a quello di un adulto: l'adulto può poggiare, per dirla con Piaget, su un pensiero astratto, ipotetico-deduttivo, capace di compiere operazioni complesse, di astrarre appunto concetti e applicarli, il bambino si basa su un pensiero meno complesso, delle operazioni concrete, non essendo ancora capace di ragionare su dati presentati in forma puramente verbale.

E' chiaro che noi Insegnanti si debba operare una distinzione tra allievi adulti (comunque dall'adolescenza in poi) e bambini, adeguando ad essi il nostro linguaggio e le nostre spiegazioni verbali.

La comprensione verbale, o comunque quella legata anche a suoni, rumori, insomma al nostro udito, non funziona diversamente da quella visiva: **anche a suoni, rumori, parole, frasi possiamo ricollegare l'azione dei neuroni specchio, in quanto ad una parola, ad un suono, ad un rumore conosciuti posso al mio interno evocare il piano motorio corrispondente.**

Riportiamo, al fine della comprensione di questo aspetto, una interessantissima citazione da "I neuroni specchio" di Marco Iacoboni, importante neuroscienziato di fama mondiale:

"Il semplice fatto che un sottoinsieme di cellule del nostro cervello – i neuroni specchio- si attiva quando qualcuno calcia un pallone da football, quando vede un pallone che viene calciato, sente il suono prodotto da un pallone quando viene calciato, o anche solo dice oppure ascolta la parola calcio, apre la via a sbalorditive conseguenze e nuove possibilità di comprensione.»

Ritengo che la citazione fatta da Iacoboni, sia riferita al calcio in quanto sport conosciuto e dunque condiviso un po' da tutti. In effetti la possibilità di condividere, che sia un gesto motorio o una parola, o un rumore, quindi di rispecchiarsi in essi poiché evocativi di un piano motorio, continua ad essere alla base del funzionamento del sistema specchio.

Quanto più quello che dico, e come lo dico, cioè il mio linguaggio, si avvicina a quello dei miei allievi, tanto più essi potranno comprenderne i contenuti, cioè dividerne il senso, il significato. E' interessante come sia più facile carpire l'attenzione dei bambini se la nostra spiegazione si riferisce a giochi, ad animali, ad ambientazioni cioè a loro vicine, familiari, conosciute, piuttosto che se mi esprimo con un linguaggio tecnico, più asettico o semplicemente descrittivo del movimento. Questo ci suggerisce che anche le nostre istruzioni verbali si possano colorare di contenuti a loro vicini, *condivisi*, nei quali appunto si possano rispecchiare, ritrovare, con i quali ci sia un'assonanza. Come del resto è efficace se con un allievo che studia fisica, ad esempio, uso un linguaggio consono alla fisica. I contenuti che io intendo comunicare arriveranno più forti e più chiari se anche il mio linguaggio sarà condivisibile, evocativo di qualcosa che conoscono.

Anche rumori e suoni possono facilmente attivare il sistema specchio: da studi fatti nel basket, ad esempio, c'è un riconoscimento di ciò che sta avvenendo in base alla percezione del suono del pallone, di come rimbalza, del suono dell'afferramento e così via. Mi immagino che ogni sport potrebbe fornirci gli esempi più svariati in questo senso...".

Concludendo, la comunicazione è un argomento complesso e pieno di sfaccettature, e resta un **potente mezzo educativo e didattico** che possiamo sfruttare al meglio nelle varie situazioni che si presenteranno con le varie tipologie di allievi che parteciperanno alle nostre lezioni.

6) LA MOTIVAZIONE

La motivazione è un tema molto trattato in Pedagogia e in Psicologia. A volte questo termine è abusato da insegnanti, allenatori e preparatori, rischiando di inflazionare le discussioni che vengono fatte intorno agli allievi, ma soprattutto semplificando talvolta grossolanamente questo importante aspetto dell'insegnamento. **La nostra Area Discipline Orientali contiene molte tipologie di praticanti, dai bambini ai ragazzi, dagli adulti agli anziani, e non di rado ai disabili. Da coloro che desiderano cimentarsi in un percorso agonistico a quelli che praticano un'attività per il piacere di farlo. Riuscire a cogliere la motivazione di ognuno rientra nei compiti dell'insegnante, ma del resto, le motivazioni iniziali possono cambiare ed evolversi nell'arco del tempo.** Trovare un giusto equilibrio tra "le ragioni dei nostri allievi e le ragioni della disciplina" è senz'altro auspicabile, ma come abbiamo visto, l'insegnante non essendo uno spettatore passivo quanto semmai il regista della situazione, può senz'altro contribuire a sostenere la motivazione e crearne, generarne altra.

Alcuni associati ADO arrivano da noi per motivi di salute o di cura: l'anziano con poco equilibrio e poca mobilità articolare a fare Qi Gong, la persona con problemi osteoarticolari oppure stressata o insonne a fare Yoga o Shiatsu, il bambino iperattivo, aggressivo, o con problemi di concentrazione a fare Arti Marziali, eccetera. È chiaro che, in quanto insegnanti attenti, ci concentreremo sui motivi specifici che hanno portato da noi queste persone, ma è auspicabile che la motivazione che le ha spinte in questo contesto si trasformi ed evolva: e dunque, la persona stressata comincerà ad avere benefici dalla pratica che andranno oltre la mera gestione dello stress, il bambino aggressivo si renderà conto che le regole hanno senso e ne godrà lui stesso, magari appassionandosi a quella disciplina e migliorando anche nel contesto scolastico, la persona con il mal di schiena ritroverà una rinnovata vitalità, eccetera, così che **coloro che sono arrivati da noi spinti da problematiche di varia natura potranno ampliare la loro visuale e rimanere da noi con piacere, ed anche per il piacere, con la possibilità di porsi obiettivi diversi e più ampi rispetto a quelli iniziali.** È dunque importante accogliere e considerare le ragioni originarie che portano gli allievi nelle nostre palestre senza però porsi particolari limiti sulle evoluzioni possibili.

Prima di entrare nella specificità della motivazione c'è anche un'importante questione da affrontare: è dimostrato che le persone maggiormente motivate tollerano molto meglio le sconfitte e la non riuscita dei compiti. Ma questo avviene perchè hanno avuto precedentemente esperienze di successo, o comunque sono sostenuti da una buona dose di autostima, per cui, laddove è stato fatto un errore **c'è la sensazione di avere sempre la possibilità di ripararlo, o di poter fare meglio la prossima volta.** Questo tipo di fiducia li sostiene appunto anche in presenza di fallimento, che verrà considerato non e solamente in quanto tale, ma come *opportunità di miglioramento o come una sorta di sfida.* Quando ci troviamo in presenza di allievi apparentemente svogliati, distratti, demotivati, spesso la ragione di questo comportamento sta nella paura di non riuscire, o comunque nella poca fiducia in se stessi, e quindi, *anticipando l'eventuale insuccesso al quale secondo loro andranno incontro,* automaticamente non si attiveranno come dovrebbero.



È molto interessante in proposito il concetto espresso dalla Prof.ssa Daniela Lucangeli, esperta in disturbi specifici dell'apprendimento e Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, la quale parla di *impotenza appresa*, e cioè del fatto che quando ad un insuccesso ne seguono sistematicamente altri, l'allievo reagirà perlopiù cercando di non replicare quella sensazione, e di non incorrere più in quella paura, e lo fa anticipando appunto un fallimento, con un atteggiamento conseguente di difesa: **non gioco, così non perdo.** La Lucangeli asserisce che per certi allievi l'unico apprendimento sia in realtà l'impotenza, che li porta ad avere un comportamento protettivo verso se stessi, che può sfociare nel peggiore dei casi nel rifiuto sistematico ad apprendere, nel non darsi un'altra possibilità. **È dunque opportuno riuscire a leggere cosa c'è dietro ad un atteggiamento di diniego per ovviare a questo tipo di problematica e riuscire comunque ad essere inclusivi e coinvolgenti. Dobbiamo riuscire ad evitare che il loro senso di impotenza diventi anche nostro nei loro confronti.**

Quando si parla di motivazione, sappiamo che ne esiste un tipo che è dato da una spinta esterna (**motivazione estrinseca**), per cui si è motivati da premi, da riconoscimenti dell'ambiente, dalla paura delle punizioni, da quelli che vengono comunemente chiamati rinforzi (modalità abbastanza caratteristiche dell'ambiente sportivo), laddove quando si è in presenza di un comportamento a noi gradito lo si sostiene con elogi, complimenti, riconoscimenti ecc, quando viceversa siamo in presenza di comportamenti non graditi arrivano rimproveri e punizioni di vario genere (è tra l'altro dimostrato in questo senso che i rinforzi positivi, specie sui bambini, hanno molta più presa di quelli negativi, loro imparano più dai successi che dagli insuccessi, poichè la loro capacità di trovare una mediazione tra un insuccesso e la possibilità di miglioramento è assai più bassa rispetto a quella dell'adulto). La motivazione esterna insomma scaturisce ed è diretta da qualcosa che sta fuori di noi, e da parte dell'allievo c'è una grande tensione verso un riconoscimento sociale e ambientale di vario genere. L'allievo spinto da una motivazione di questo tipo tenderà sempre a cercare negli altri consenso, riconoscimento, approvazione, ma al contempo il rischio potrebbe essere quello di una percezione esistenziale di alienazione.

Esiste un altro tipo di motivazione, **quella interna (intrinseca)**, che invece mantiene il locus motivazionale all'interno della persona, la quale agisce spinta da un impulso volto a soddisfare un bisogno o un piacere personale, fa per il gusto di fare, e ne trae una soddisfazione dal momento in cui si sente efficace e competente in quello che fa. Questa soddisfazione e questa sensazione di competenza bastano ad alimentare la motivazione. Questo tipo di motivazione ha un'origine biologica, psicologica e sociale. I riconoscimenti ambientali in questo caso hanno meno potenza e meno significato, mentre è fondamentale la sensazione di auto-determinazione.

Accadono spesso delle inversioni di tendenza motivazionale: la persona che svolge con passione un'attività (sportiva, scolastica o di altro tipo) perchè è spinta dal piacere di farlo (e quindi motivata internamente), può, ad esempio in presenza di troppi compiti o di troppe pretese, o anche, si badi bene, in presenza di troppi riconoscimenti, "retribuzioni" o addirittura elogi, non sentirsi più a suo agio se viene meno la sensazione di auto-determinazione, e ciò che prima gli veniva spontaneo ora diventa una risposta ad una richiesta ambientale pressante, **finchè non si trasformerà unicamente in un'azione volta ad assecondare le richieste e le aspettative altrui**. Ecco che a questo punto, quello che era un impulso naturale, intrinseco, diventa una sorta di dovere eterodiretto, ingenerando una sensazione di controllo esterno, la spinta motivazionale da interna diventerà dunque esterna.

Due famosi psicologi, Edward L. Deci e Richard Ryan nella loro Teoria dell'Autodeterminazione (Self-Determination Theory, SDT), partendo dall'idea che gli esseri umani sono "organismi attivi e intrinsecamente orientati alla crescita", parlano del fatto che alla base della motivazione, ovvero di un ambiente motivante, ci sia la soddisfazione di alcuni bisogni psicologici, che sono *competenza, relazionalità e autonomia*. Se la competenza è un elemento fondamentale per affrontare le sfide dell'ambiente e per differenziarsi, la relazionalità riguarda la capacità di instaurare relazioni profonde attraverso rapporti sociali. L'autonomia infine, riguarda l'agire sentendo di poter scegliere, con volizione e autodeterminazione, e sottolinea la tendenza ad auto-organizzarci. Non si pensi che l'importanza attribuita all'autonomia abbia a che vedere con l'indipendenza (abbiamo già parlato di questo nel Capitolo 3, L'Autonomia e la visione sistemica): piuttosto, in essa è implicita l'assenza di controllo e di costrizioni, ed è predominante l'idea di essere fautori delle proprie scelte.

L'autonomia e la relazionalità, come possiamo intuire, sono fortemente connesse tra loro, in quanto possono essere complementari nel migliore dei casi, mentre diventano antagoniste in circostanze meno favorevoli. Se competenza, autonomia e relazionalità sono quei bisogni indispensabili per il raggiungimento del benessere, è chiaro che un ambiente eccessivamente protettivo, controllante o esclusivo non permette il soddisfacimento di questi bisogni.

La Self-Determination Theory ha spostato l'attenzione dai rinforzi (sui quali dai comportamentisti in poi hanno calcato in molti) ai bisogni psicologici, in quanto, **più questi bisogni saranno soddisfatti nello svolgere le varie attività, più la persona sarà motivata ad applicarsi alle stesse senza grande necessità di essere rinforzata.**

Deci e Ryan hanno sviluppato anche una seconda teoria, chiamata Teoria dell'Integrazione Organismica (*Organismic Integration Theory*– OIT), che partendo dalla motivazione estrinseca, ne distingue le varie tipologie e studia i fattori che portano ad interiorizzare la motivazione.

E' dunque possibile distinguere tra:

motivazione estrinseca - regolazione esterna
motivazione estrinseca - regolazione introiettata
motivazione estrinseca - regolazione identificata
motivazione estrinseca - regolazione integrata

Tra la prima e l'ultima il grado di autonomia è sempre crescente.

Nel primo tipo, a regolazione esterna, il grado di autonomia è il più basso, la spinta ad agire è regolata esclusivamente da fattori esterni, e la percezione da parte delle persone di questo comportamento è il controllo e l'alienazione.

Nel secondo tipo, a regolazione introiettata, siamo in presenza di un obiettivo introiettato ma non del tutto accettato. Un esempio può essere quello di persone che vogliono mostrare le loro abilità per sentirsi accettati ed accrescere l'immagine di sé. Sono dunque obiettivi introiettati, ma il locus di causalità è prevalentemente esterno.

Nel terzo tipo, a regolazione identificata, il grado di autonomia cresce, in quanto c'è un'analisi consapevole degli obiettivi, per cui anche se le azioni non sono completamente accettate, proprie, diventano però patrimonio personale e acquistano comunque valore per la persona.

Infine, **nel quarto tipo**, a regolazione integrata, tutte le motivazioni esterne sono oramai parte del proprio sé, e la regolazione è completamente congruente con il proprio sistema valoriale e dei bisogni, purtuttavia non è ancora intrinseca poichè, mentre nella motivazione intrinseca il piacere è contenuto nell'esercizio della pratica, nel caso della regolazione integrata il risultato è ancora separato dall'attività.

Da tutto ciò emerge l'idea che la stabilità della motivazione vada ricercata dentro di noi, in modo che, oltre ai principi di competenza e relazionalità ci sia anche la sensazione di autonomia e auto-determinazione.

Per esempio, nel caso di un allievo con un bisogno molto forte di relazionalità è indispensabile essere consapevoli che l'ambiente può produrre, rafforzare, indebolire l'impulso motivazionale a seconda delle sue caratteristiche. Come detto nei paragrafi precedenti, il nostro insegnamento, la nostra capacità di creare relazioni positive che possano supportare un'azione libera da vincoli e richieste non condivise, rimangono fattori fondamentali. L'azione dell'Insegnante potrà dunque essere orientata in questa direzione, poichè l'Insegnante resta comunque un mediatore tra l'allievo, la disciplina e la maniera di praticarla e di finalizzarla.

7) IL GRUPPO, LA LEADERSHIP E LA GESTIONE DEI CONFLITTI

In Psicologia dello Sport e in Metodologia dell'Insegnamento si parla molto di gruppi, leadership e gestione di conflitti, perlopiù riferendosi alle squadre sportive che devono affrontare insieme le competizioni. In tal senso, tutto ciò che può influenzare la performance (che spesso rimane il vero e unico filo conduttore), inclusi conflitti, dinamiche di gruppo e interpersonali, o l'instaurarsi di figure leader, deve essere oggetto di studio per poter essere controllato e gestito al fine di non incorrere in particolari sorprese e problematiche. Si pensi ad una squadra dove ci sono giocatori che vengono scelti e altri no, ai quali vengono attribuiti ruoli differenti, dove esiste la "panchina", dove il livello di competizione è alto anche all'interno della squadra stessa, per comprendere l'importanza di un sostegno psicologico o comunque di una competenza psicologica e relazionale all'interno di uno scenario del genere. Anche negli Sport individuali viene spesso utilizzata una figura di sostegno tipo lo Psicologo o il Mental Coach, in quanto professionisti specializzati nell'aiuto della gestione dello stress.

In questo contesto tratteremo tali argomenti (in parte già affrontati nei paragrafi precedenti) riferendoci non tanto e non solo alla prestazione sportiva, ma soprattutto al benessere e alla realizzazione delle potenzialità sia del gruppo che del singolo individuo, cercando di fare luce sugli aspetti più salienti del rapporto individuo-gruppo, delle implicazioni relazionali, delle motivazioni a stare nel gruppo. Per quanto riguarda la tematica legata alla gestione dei conflitti, volendola affrontare a fondo, comporterebbe un capitolo a parte: l'argomento verrà quindi trattato in quanto incluso nelle dinamiche di gruppo, tralasciandone volutamente gli aspetti tecnici.

Quando parliamo di gruppo e di individuo sappiamo che l'uno è funzionale all'altro: l'individuo è funzionale al gruppo in quanto ne è la componente, la cellula essenziale, e in quanto portatore di contributi, il gruppo è funzionale all'individuo in quanto lo aiuta ad *individuarsi*, a concentrarne e potenziarne l'azione, ad essere supportato dagli altri membri nelle sue espressioni, a crearsi un'identità sociale che può collocarlo nel mondo in maniera specifica.

Robert K. Merton, famoso sociologo statunitense, definì tre criteri in base ai quali un gruppo si caratterizza, e precisamente:

- comprende un certo numero di persone che interagiscono l'una con l'altra secondo regole e norme
- gli individui in rapporto di interazione si definiscono e si percepiscono membri del gruppo
- questi individui sono definiti da altri (membri e non membri) come appartenenti al gruppo

"...un gruppo è un insieme di individui che si trovano in diretto e immediato rapporto, esercitano reciproche azioni di influenza e sperimentano un senso d'appartenenza che li fa sentire parte del gruppo stesso, sulla spinta sia di un sentimento di autoinclusione sia della attribuzione e del riconoscimento esterno.

In altre parole si parla di gruppo grazie alla presenza di fattori di contiguità, di somiglianza e di interrelazione." (da "Psicologia dei gruppi" di B.Bertani e M.Manetti).

La Psicologia sociale opera una distinzione tra le varie tipologie di gruppi che non staremo ad analizzare nel dettaglio, ma, cercando di rimanere attinenti alle nostre situazioni ed esigenze, ci riguardano senz'altro alcune di queste tipologie, e cioè:



- piccoli gruppi o gruppi faccia a faccia (riconducibili ad una scala microsociale), dove potenzialmente esiste un rapporto di interazione tale che fa sì che tutti i membri possano entrare in contatto gli uni con gli altri, di esercitare azioni reciproche e scambievoli, e di essere psicologicamente presenti gli uni agli altri
- gruppi formali, che contrariamente ai gruppi informali dove non esistono regole precise condivise, vengono accettate figure di riferimento che facciano rispettare regole e norme specifiche alle quali ci si adegua.

Esiste poi un'ulteriore distinzione, tra gruppi primari e gruppi secondari, dove i primi "si distinguono per il loro significato psicologico, per le forti relazioni tra i membri e per il loro peso sull'identità di partecipanti, che si sentono riconosciuti come persone e che nel gruppo trovano un soddisfacimento dei loro bisogni" (Speltini, 2002), e i gruppi secondari che perseguono obiettivi precisi, dove esistono suddivisioni in ruoli e le relazioni sono focalizzate perlopiù al raggiungimento di un preciso risultato.

In realtà questa ultima distinzione può apparire nel nostro caso non necessariamente radicale, in quanto i nostri gruppi mostrano entrambe le caratteristiche sopra descritte, sono legati ad uno scopo che è la pratica, la gara, lo svolgere comunque a vari livelli una disciplina, e nel contempo sono connotati al loro interno da importanti aspetti psicologici e relazionali tra i membri.

Per il singolo individuo entrare in un gruppo equivale a comprendere cosa e quanto il gruppo gli può dare, se può soddisfare i suoi bisogni di identità, stima, autostima, e sicurezza (membership), dall'altra parte il gruppo si aspetta qualcosa da lui (groupship). In questo modo, in relazione all'appartenenza a quel gruppo, l'individuo ridefinisce la propria identità sociale.

Per quanto riguarda il leader, la definizione più comune che incontriamo è quella di **una persona che, ricoprendo un ruolo particolare all'interno del gruppo, riesce ad influenzare gli altri più di quanto gli altri non riescano ad influenzare lui**. La visione più recente di leadership è molto più dinamica delle precedenti: si ritiene infatti comunemente che il leader sia dotato di qualità innate particolari che lo rendono carismatico. Ma in realtà le ricerche svolte in questo campo, dando per scontato che la figura leader sia sufficientemente intelligente, sensibile, consapevole delle proprie capacità, hanno contribuito a riformularla legandola perlopiù alla situazione. **Il leader, secondo questa corrente che si chiama appunto situazionale, sembra essere colui che si trova al posto giusto e al momento giusto per esercitare questo ruolo. In tal senso, buona parte degli individui, ricevendo l'incoraggiamento necessario e approfittando di circostanze favorevoli, potrebbe esercitare questo ruolo.**

In sintesi, le caratteristiche personali sono necessarie, ma non bastano, è la situazione che diventa importante. Questa ridefinizione della leadership, sulla quale potremmo discutere, ci pare in realtà importante in quanto mette in luce le possibilità e potenzialità di ognuno a dispetto di una visione monolitica e cristallizzata su pochi schemi, pochi bisogni, poche persone e pochi cambiamenti.

STILI DI LEADERSHIP E DIFFERENZIAZIONE DI RUOLI

Gli autori Bales e Slater hanno introdotto il concetto di differenziazione dei ruoli nella leadership.

Esiste infatti una leadership più centrata sul compito (task-leader), focalizzata sugli obiettivi da raggiungere, e una più centrata sui risvolti affettivi e relazionali del gruppo, la leader socio-emotiva (socio-emotional leader). Il leader centrato sul compito guida il gruppo al raggiungimento degli obiettivi prefissati, mentre l'altro ha a cuore il morale dei componenti del gruppo, media le tensioni e le ansie, è insomma attento alle dinamiche socio-affettive. Non è detto che per soddisfare queste due tipologie di bisogni ci debbano essere due o più leader, può essere anche un unico individuo a farsi carico di questo duplice ruolo, tuttavia, in generale, la spartizione di ruoli avviene per alleggerire il carico di responsabilità e di lavoro e rendere più funzionale l'andamento del gruppo.

In generale, alcune delle funzioni più importanti della figura leader sono chiarire gli obiettivi del gruppo avviandolo verso il raggiungimento degli stessi, organizzare un piano di lavoro adeguato allo scopo fornendo tutte le indicazioni e i dati necessari, occuparsi della qualità dei rapporti tra i membri nel senso di un miglioramento, sostenere e rassicurare il gruppo garantendone la coesione e l'identità.

Esistono tre principali stili per esercitare la leadership (in realtà è un argomento abbastanza complesso, ma per i nostri scopi analizzeremo questi tre) , e sono la leadership autoritaria, quella tollerante o lassista, e quella democratica.

Nel prima (autoritaria) i membri si caratterizzano per la forte dipendenza dal leader, per avere una scarsa iniziativa di gruppo, per essere abbastanza insoddisfatti e avere relazioni aggressive tra loro. I risultati rispetto al rendimento sono generalmente buoni, sia qualitativamente che quantitativamente.

Nella seconda (tollerante o lassista) i membri hanno poca dipendenza dal leader, sono insoddisfatti, ci sono molti suggerimenti da parte del gruppo, scontentezza circa la realizzazione dei progetti e moderato livello di rendimento.

Nella terza (democratica) assistiamo ad una modesta dipendenza dal leader, c'è scarsa aggressività tra i membri, molti suggerimenti di gruppo, molta soddisfazione e un rendimento quantitativamente moderato ma qualitativamente superiore.

Soffermandoci sulla differenza tra il primo e il terzo tipo di leadership si nota che nel primo la produttività è prevalente, mentre sono scarse sia la responsabilizzazione sia la soddisfazione dei membri, mentre nel terzo tipo la soddisfazione e il coinvolgimento nelle decisioni da parte dei membri sono favoriti, anche se quantitativamente il rendimento è inferiore.

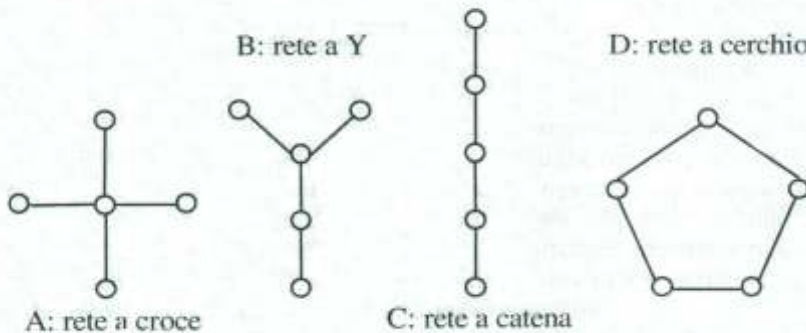
Il leader ottimale risulta essere tuttavia quello che riesce sapientemente a calibrare le sue caratteristiche a seconda del contesto e della situazione, equilibrando i suoi bisogni personali con gli obiettivi del gruppo e la soddisfazione dei membri dello stesso.

I GRUPPI: LIVELLI DI INTERAZIONE E COMUNICAZIONE

Quando gli individui che compongono un gruppo interagiscono tra di loro, emergono due livelli di interazione, e cioè *quelli inerenti al contenuto e quelli inerenti al processo*.

Il contenuto riguarda il compito che il gruppo si prefigge, il raggiungimento del suo scopo, mentre il processo prende in considerazione quanto accade all'interno del gruppo, dal punto di vista dinamico e relazionale. Ricollegandoci al capitolo sulla comunicazione, come affermato da Watzlawick "ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione, in modo che il secondo classifica il primo, ed è metacomunicazione", così nei gruppi si giocano dinamiche e intrecci relazionali e affettivi dei quali generalmente ci si occupa di meno. Questo aspetto è in realtà molto complesso, e volendo sintetizzare al massimo, riporteremo alcuni schemi di interazione dei gruppi.

Fig. 3 - Esempi di patterns di una rete formata da cinque persone



Per quanto riguarda lo scambio di informazioni e opinioni, ovvero quanto e come scorre la comunicazione tra i membri di un gruppo, come possiamo osservare dalla figura esistono modalità d'interazione dove i membri si riferiscono esclusivamente o quasi ad una figura centrale, mentre ce ne sono altri nei quali la comunicazione sembra estendersi maggiormente, fino ad arrivare alla circolarità.

In base all'osservazione di tali schemi (tratti da "Psicologia dei gruppi" di Bertani e Manetti), e naturalmente agli studi fatti in proposito, si possono fare alcune considerazioni. La prima è che lo svolgimento di un compito, ovvero il raggiungimento dell'obiettivo che il gruppo si propone, non è mai slegato da componenti socio-affettive, da dinamiche relazionali delle quali è opportuno tenere conto, pena il sottovalutare insoddisfazioni tra i membri del gruppo, con a cascata un effetto negativo che oltretutto si può ripercuotere sullo svolgimento del compito stesso da una parte, e dall'altra può minare l'appartenenza stessa al gruppo.

La seconda riguarda le modalità comunicative del leader che possono favorire la centralità comunicativa,

Fig. 2 - Le categorie di interazione di Bales



LEGENDA:

- A: reazioni positive
- B: tentativi di risposta
- C: domande
- D: reazioni negative

Se, come esposto in precedenza, la comunicazione centralizzata sembra favorire lo svolgimento del compito e l'efficacia nella realizzazione degli obiettivi, mentre quella circolare favorisce la soddisfazione dei membri del gruppo poichè più coinvolti e partecipi ma con una prestazione inferiore rispetto al compito, va sottolineato che questa conclusione è stata in tempi più recenti ampiamente confutata, in quanto sembra rimanere valida in presenza di compiti relativamente facili, mentre rispetto a compiti e obiettivi più complessi, quanto più la comunicazione è ampia tanto più emerge il contributo di più persone possibile, contributo indispensabile per la risoluzione del problema e il raggiungimento dello scopo.

La tipologia di rete comunicativa ha inoltre un'influenza sui singoli membri: se quella centralizzata si focalizza sul compito, non aiuta per contro a responsabilizzare i componenti del gruppo, e tende a relegarli nel ruolo di esecutori: è soddisfatto cioè lo scopo per il quale il gruppo esiste ma non le persone che lo compongono.

Nei gruppi caratterizzati da una modalità comunicativa meno accentrata, si tende invece a valorizzare il contributo di ognuno (di conseguenza la persona), con un soddisfacente livello di coinvolgimento che porta anche ad una maggiore responsabilizzazione dell'individuo.

SULLE NORME SOCIALI E IL CONFORMISMO

In base alle premesse sopra esposte, affrontiamo adesso l'ultimo tema di questo capitolo : le norme sociali e il conformismo.

Ribadendo il concetto per cui in un gruppo ci sono due tendenze, una legata alla membership, cioè alla soddisfazione dei bisogni del singolo membro, e l'altra legata alla groupship, cioè ciò che il gruppo si aspetta dal membro, **l'azione del singolo può essere condizionata, inibita o in qualche modo direzionata rispetto all'autenticità e spontaneità delle istanze e delle espressioni dello stesso.**

Molti sono stati gli esperimenti effettuati in tal senso, tra i tanti ne citiamo uno in particolare, effettuato da Solomon Asch, che fece emergere elementi di forte tendenza al conformismo da parte degli sperimentatori, i quali dovevano rispondere prima individualmente e poi all'interno di un gruppo (rendendo dunque visibile ad altri la risposta) a un quesito molto semplice (è importante sapere che il compito fosse *molto semplice*, poichè ciò ha permesso di contraddire alcune teorie nelle quali si affermava che forti elementi di conformismo sopravvenivano in presenza di compiti complessi, e appunto, che la difficoltà nell'affrontarli ne fosse praticamente la causa).

Date tre rette verticali di diversa altezza e una retta a parte presa come punto di riferimento, gli sperimentatori dovevano indicare tra le tre quella uguale alla retta di riferimento.

Se nella parte di esperimento nella quale lo sperimentatore doveva dare una risposta individuale la percentuale di errore era molto bassa, nella parte dell'esperimento dove la risposta era inserita in un gruppo (nel quale c'erano falsi sperimentatori che avevano il compito di dare risposte sbagliate), la percentuale di errore saliva visibilmente. Ecco che, anche in presenza di un compito semplice, la risposta degli sperimentatori subiva l'influenza degli altri.

Questo ci fa capire come in realtà sia facile influenzare, orientare la risposta, e quanto poco possa affermarsi la visione individuale quando e se è in palese disaccordo con il "senso comune". La personalità cosiddetta sociale può dunque scontrarsi con quella legata all'identità, il conformismo può dunque rappresentare l'altra faccia della medaglia dello stare in gruppo, negandoci la possibilità di autoaffermazione.

Il fatto che l'io diventi noi ha contribuito all'elaborazione e alla creazione di opere grandiose e di fondamentale importanza per l'umanità, come del resto ad alimentare guerre e follie collettive dalle quali non si è potuto che uscirne perdenti, arrivando alla mortificazione e alla persecuzione dell'espressione autentica che caratterizza gli esseri umani, e della quale si continua immancabilmente ad avere bisogno.

L'attitudine al conformismo, inteso come quel processo per cui, se i più pensano o affermano qualcosa questo risulta diventare una verità, è perlopiù sfruttata in pubblicità, in politica e in moltissimi ambiti nei quali si chiede alle persone di fare una scelta.

La pressione verso il conformismo in un gruppo fa leva su alcune importanti caratteristiche, che sono principalmente le seguenti:

- una forte interdipendenza tra i membri basata su valori e norme e su un importante sentimento di appartenenza (si parla infatti di ingroup versus outgroup).
- viene data scarsa attenzione a opzioni alternative a quelle del gruppo senza pensare alle conseguenze ripetute alle decisioni adottate
- i membri non allineati vengono emarginati e subiscono pressioni affinché le loro opinioni dissonanti si allineino con quelle dominanti
- il pensiero unanime è supervalutato, il conflitto e la diversità fanno paura
- la discussione è generalmente orientata da un leader direttivo e dominante, che facilita o inibisce la partecipazione a seconda se converge con la linea dominante o se diverge da essa.

Prendere decisioni rientra nei nostri compiti di Insegnanti, il gruppo può essere quello meramente sportivo, ma esistono svariati ambiti nei quali ci troveremo in gruppo a discutere sulle varie questioni: l'ambito associazionistico, per antonomasia, è una fucina di gruppi, discussioni, ricerca di soluzioni.

Prendere decisioni in modo compiuto comporta in realtà la disponibilità, la non chiusura verso le varie opzioni, cercando di presentare un quadro della situazione che sia il più completo possibile, accettando il confronto, dando la possibilità a ciascuno di potersi esprimere.

In questo senso, a titolo esemplificativo, il leader avrà l'importante compito di favorire l'espressione dei singoli membri e di vigilare sul fatto che le decisioni vengano prese sulla base di elementi concreti e veritieri, limitando al massimo elementi di persuasione e di influenza che non vadano in questo senso. Per comprendere questo concetto si pensi ad esempio a due maniere estreme e opposte a questa per esercitare la leadership, quelle cosiddette paranoica e quella narcisista (particolarmente presenti in politica, ma non solo). La leadership paranoica si costruisce sull'odio per qualcosa, l'appeal che esercita è sulla base del disprezzo della parte avversa, ci uniamo contro qualcuno o qualcosa.

La leadership narcisista invece è quella che si fa adorare, mantenendo così un grosso potere basato sull'asimmetria tra il leader e i suoi seguaci, che appunto seguiranno ciecamente il capo e non si porranno alcun tipo di domanda che possa stimolare riflessioni che vadano in senso diverso dalla linea dettata. Siamo in entrambi i casi in presenza di forte pressione da parte del leader ad aderire a un'idea, ma soprattutto all'estremizzazione e alla totale mancanza di confronto, ad una centralizzazione e accentramento di potere patologica, dove oltretutto i membri hanno tra di essi legami fragili, in quanto la tendenza ad ingraziarsi il capo è quella che predomina in assoluto, e genera una competizione tale che finisce spesso per metterli gli uni contro gli altri.

Da questi due esempi si può comprendere ancora meglio quanto e come lo stile di leadership possa influenzare un gruppo o addirittura la società.

CONCLUSIONI

La nostra identità è al contempo sociale e individuale, il senso di appartenenza rappresenta uno dei bisogni più forti dell'essere umano, il quale necessita di identità, di autenticità, di unicità, ma anche di socialità e dipendenza, e in ciò è necessario, per l'equilibrio del singolo, del gruppo e della società, trovare un'armonia, un'integrazione, una complementarietà.

In assenza di ciò i due principali rischi sono l'attitudine ad essere completamente asserviti ad un gruppo, mancanti di una propria visione, di senso critico, della necessaria forza per autoaffermarsi, delegando la propria coscienza a quella del gruppo, e dall'altra parte la tendenza ad essere isolati, lontani e intolleranti a qualsiasi forma di socialità, destinati alla solitudine e all'individualismo, dove non ci sentiamo mai parte di niente : questo tipo di atteggiamento è perlopiù dettato da una reazione negativa ad una socialità che in qualche modo sentiamo come imposta, ma originando appunto da un moto reattivo, non va nemmeno in questo caso nella direzione dell'originalità, dell'autenticità.



La Piramide dei bisogni ideata da Abraham Maslow rimane uno degli schemi più eloquenti dei livelli di bisogni dell'essere umano. In quanto Insegnanti, Educatori e Formatori è importante conoscerla e tenerla *sempre* ben presente.

Bibliografia

- Prof. Giorgio Renato Visintin, DVD dell'attività giovanile settore Judo ADO UISP, conferenze varie.
- Prof. Serafino Rossini, intervento in Alta Formazione della F.E.I. Formazione Educazione Innovazione UISP, articoli e conferenze varie.
- Prof. Gilles Bui Xuan, lezioni e conferenze varie
- "Educare alla libertà", Maria Montessori, ed. Oscar Mondadori
- "Psicologia dei gruppi" Barbara Bertani e Mara Manetti, ed. Franco Angeli
- "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", Edgar Morin, ed. Raffaello Cortina Editore
- "So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio", Giacomo Rizzolatti, Sinigaglia, ed. Raffaello Cortina Editore
- "I neuroni specchio", Marco Iacoboni, ed. Bollati Boringhieri
- "Educazione e libertà", Marcello Bernardi, ed. Rizzoli
- "La comunicazione ecologica", Jerome Liss, ed. La Meridiana Edizioni
- "Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi", Paul Watzlawick, J.H Beavin, D.D Jackson, ed. Casa Editrice Astrolabio
- "Pensare per immagini ed altre testimonianze della mia vita di autistica", Temple Grandin, ed. Erikson
- "Il momento presente", Daniel N. Stern, ed. Raffaello Cortina Editore
- "La relazione bambino-insegnante", Robert C. Pianta, ed. Raffaello Cortina Editore
- "Movie Mentis", Massimo Davi, Monica Risaliti, ed. Calzetti Mariucci
- "Intelligenza emotiva", D. Goleman, ed. Rizzoli
- "Intelligenza sociale", D. Goleman, ed. BUR
- "Il Management", A. Maslow, Armando Editore

Sitologia:

Empatia. R-IPazia <http://www.r-ipazia.it/index.php/counseling-relazionale/37-empatia>

Psicologia sociale. Wikipedia http://it.wikipedia.org/wiki/Psicologia_sociale

Come può essere così difficile, documentario sulla dislessia

<https://www.youtube.com/watch?v=9Wb7vS3k2Lc>

Prof.ssa Daniela Lucangeli "L'impotenza appresa... questa sconosciuta"

<https://www.youtube.com/watch?v=26HG3VBtMXQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=tCD2ANAgm6A>

ASAP Orientamento motivazionale "la Teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan"

<http://www.asapitalia.com/it/newsletter-articoli/42-psicologia-del-lavoro/173-orientamento-motivazionale.html>

Barbara Collevocchio " Fact Checking e psicologia"

<http://www.youtube.com/watch?v=WYSsG3kqZwA>

