

Mediazione didattica

Armando Luisi

Attenzione • Attualizzazione • Competenze • Compito • Comportamento • Comunicazione non verbale • Contesti • Controllo • Facilitazione • Feedback • Insegnante facilitatore • Osservazione • Performance • Relazione educativa • Stile dell'insegnamento • Strategie

Promuovere le potenzialità

L'insegnamento è una delle attività umane a maggior valore relazionale con espliciti scopi di istruzione e di formazione. L'insegnante sollecita le *attitudini* dei suoi scolari e ne *facilita* la traduzione in capacità, mediante l'organizzazione di *contesti favorevoli*, ricchi di opportunità d'esercizio.

Le attitudini rappresentano il potenziale, le risorse personali la cui attivazione permette lo sviluppo, la piena **attualizzazione**¹.

La *tendenza all'attualizzazione* esprime fiducia di base nella persona, nella tensione a crescere, a svilupparsi, a realizzare pienamente il proprio potenziale (presente in ogni organismo vivente).

Il costrutto della *tendenza all'attualizzazione* richiama quali caratteristiche fondamentali della natura umana quelle della crescita, del processo e del cambiamento: *l'uomo è un processo che si attua; l'uomo può diventare tutto ciò che è in potenza*.

Senza il paziente intervento di *mobilizzazione* sollecitato dall'insegnante, le disposizioni interne non si dispiegano e le persone si trovano a vivere in una condizione di *incoerenza* e di *vulnerabilità* che può produrre effetti negativi sui comportamenti e sulla personalità. Questo *paziente intervento* è praticato attraverso gli strumenti principali della professione docente:

1. le *conoscenze*, i saperi di cui l'insegnante è depositario o garante esperto;
2. le *esperienze* finalizzate che costituiscono il contesto in cui i saperi possono essere applicati;
3. la *relazione* orientata alla creazione di un clima interpersonale che promuova l'autonomia e l'autoregolazione degli alunni.

Il maestro di bottega

Come il *maestro di bottega*, l'insegnante sollecita le capacità facendo leva sulle disposizioni interne dei suoi alunni e li aiuta nella ricerca di un apprezzabile grado di abilità (che abitualmente viene indicato come *saper fare*). Come il *maestro di bottega*, l'insegnante fornisce conoscenze; crea contesti favorevoli all'esercizio, all'autonomia, all'agire responsabile; suggerisce, struttura, guida, corregge, incoraggia. Attraverso l'esperienza che organizza e i messaggi che invia, *l'insegnante-maestro di bottega* promuove nei suoi allievi lo sviluppo della motivazione interna e di una buona immagine di sé.

Quando le *dotazioni personali* hanno modo di essere sperimentate in contesti favorevoli, mediante l'esercizio, e producono una buona immagine di sé, con il potenziamento della motivazione interna, si esprimono in **competenze** e rendono possibili *prestazioni* ricche di senso per le stesse persone che le manifestano nello svolgimento di un dato compito².

L'educazione come processo di crescita

Abbiamo fatto riferimento al *maestro di bottega* perché figura di formatore, seppure oggi scarsamente presente, che meglio rappresenta il costrutto del *facilitatore*, secondo le caratteristiche che veniamo di seguito a sviluppare e che sono rinvenibili in embrione nelle righe precedenti.

Pensiamo alla **facilitazione** come un complesso di azioni volte a rendere più agevole il passaggio da uno *stato attuale* a uno *stato desiderato*. Lo stato attuale rappresenta l'insieme delle conoscenze, delle abilità e delle competenze possedute da una persona in un determinato periodo della sua vita. In un'accezione più vicina al senso comune, lo stato attuale è l'insieme

delle condizioni di partenza, all'inizio di un certo percorso didattico o di un qualunque processo di insegnamento-apprendimento. Lo *stato desiderato* è l'immagine del risultato che si desidera conseguire, di ciò che si desidera diventare, delle caratteristiche che si desidera possedere, delle competenze che si vogliono sviluppare al termine di un certo periodo di istruzione o di apprendimento. Lo stato desiderato contiene il presupposto che il desiderio e l'immagine di ciò che si ha in animo di conseguire appartengano al soggetto che intraprende il percorso di apprendimento o di cambiamento. Non può essere solo lo stato che l'insegnante immagina per i suoi studenti, ma è l'immagine di sé che gli stessi studenti desiderano costruire. Ne consegue che i presupposti di questo percorso sono:

1. l'assunzione di responsabilità del soggetto che apprende;
2. la responsabilità del soggetto che insegna;
3. il patto fra i due affinché siano chiari i ruoli e le responsabilità.

Il soggetto che apprende

La *responsabilità del soggetto che apprende* è connaturata al concetto di *stato desiderato* perché fa riferimento a obiettivi controllati e controllabili direttamente da chi deve raggiungerli. L'iter di soddisfazione del desiderio prevede che ve ne sia *consapevolezza*, che si generi energia (*mobilizzazione*), che si visualizzi l'*immagine* della soddisfazione del desiderio, che si dia luogo all'*azione* appropriata per la piena soddisfazione, che si abbia modo di vivere nella sua pienezza l'appagamento del desiderio. Si tratta di un ciclo complesso che può essere ostacolato da convinzioni e abitudini che possono rendere la persona non compiutamente consapevole delle informazioni provenienti dal suo corpo o dall'esterno, incapace di mobilitare le proprie energie e di produrre azioni adeguate alla realizzazione dell'obiettivo.

Le cause delle disfunzioni eventuali possono essere ricercate nelle abitudini e negli stili di vita che spingono a ignorare le sensazioni provenienti dal proprio corpo o a bloccare le informazioni provenienti dall'ambiente (*desensibilizzazione*); a non saper riconoscere e dichiarare i propri stati emozionali (*allessitimia*); a comprimere la sfera del desiderio. La logica del bisogno è più stringente, impedisce di accettare l'imprevedibilità delle risposte dell'altro e trasforma le preferenze in pretese (sugli altri, noi stessi e il mondo), il *posso* in *devo*.

La responsabilità dell'insegnante

La *responsabilità dell'insegnante* si esprime a partire dalla costruzione (e visualizzazione) di uno stato desiderato che riguarda la sua professione e la relazione con gli studenti. L'insegnante facilitatore si preoccupa di essere attivatore di **contesti** nei quali gli alunni stiano con piacere, si sentano protetti e assicurati, trovino occasioni di soddisfazione per quello che riescono ad apprendere e a fare.

La **facilitazione** responsabile sollecita gli alunni a porsi obiettivi che siano sotto il loro controllo, realistici, realizzabili ed ecologici (in armonia con il complesso dei propri bisogni e dei propri desideri e con il contesto di vita e di apprendimento). Si esprime, poi, con l'organizzazione di esperienze che facilitino la relazione dei suoi alunni con i saperi, l'ambiente (il mondo), gli altri, se stessi. Anche l'insegnante può essere ostacolato da abitudini e convinzioni, dai metodi e dalle tecniche didattiche alle quali fa usualmente ricorso, dall'immagine che ha di se stesso, del suo ruolo e della scuola, dall'idea di alunno, di apprendimento, di sviluppo ecc. Lo **stile di insegnamento** e il metodo del *facilitatore* sono tendenzialmente finalizzati a:

- rendere più agevole l'incontro tra la *struttura psichica* dell'alunno, visto come realtà dinamica, in un particolare momento della crescita e dello sviluppo, e la *struttura logica* delle discipline o di un determinato contenuto del programma;
- rendere proficuo l'incontro con gli altri e con quanto avviene nel proprio ambiente e nel mondo.

La mediazione e la facilitazione

Le modalità con le quali l'incontro viene organizzato possono prevedere che sia la struttura dell'alunno a essere adeguata a quella della disciplina o, viceversa, la disciplina all'alunno; possono anche essere praticate soluzioni intermedie.

I metodi del primo tipo, quelli che cercano di adeguare gli alunni alle discipline, ci riconducono al mito di Procuste (*lo stiratore*)³, che indica il tentativo di ridurre le persone a un model-

lo predefinito. Quando nell'insegnante agisce Procuste, si riconoscono in lui comportamenti direttivi, distaccati, orientati al massimo controllo di quanto accade nella classe.

In genere, gli stili orientati al **controllo** interpretano la relazione educativa in termini di dominanza/sottomissione e si esprimono attraverso comportamenti *esigenti* (a tutti i costi), *antagonistici o competitivi* (facile il conflitto con gli studenti), *critici e disconfermanti* (negazione degli alunni come interlocutori, ignorandone motivazioni e intenzioni).

I metodi del secondo tipo sono quelli della **mediazione** e della **facilitazione**, che si propongono di rendere accessibili i saperi all'alunno attraverso un efficace dosaggio di contenuti, strategie e rinforzi che permettono di ottenere delle buone performance e di alimentare la motivazione e la convinzione di essere capaci⁴. I rischi maggiori si corrono quando l'alunno sperimenta una crescente distanza fra aspettative e performance effettiva, perché la percezione del fallimento può produrre una riduzione delle aspettative: è in questi momenti che il *maestro di bottega* si preoccupa di sollecitare nuove strategie e di far acquisire nuove capacità le quali, restituendo efficacia alla **performance**, consentiranno il superamento dei momenti di crisi. È in questa situazione che l'insegnante attinge alla sua creatività, alle sue conoscenze, alle risorse proprie e a quelle che può procurarsi nel suo ambiente, anche mediante la ricerca e la formazione. In questa fase del processo di apprendimento, l'insegnante si preoccupa di far acquisire ai suoi alunni la consapevolezza delle **strategie** utilizzate (quelle che si sono mostrate inadeguate al compito) e di guidarli nella ricerca di strategie vincenti. Qui la facilitazione si esprime a due livelli: il primo, quello della consapevolezza della strategia adottata, attraverso il colloquio di *estrazione (elicitazione)*⁵; il secondo è l'*installazione* di una nuova e più efficace strategia.

La facilitazione si esprime con *stili liberi, sinceri, autorevoli*, caratterizzati da basso controllo e alto livello di accettazione. Sono gli stili che si distinguono per il *comportamento responsabile* dell'educatore che sollecita autonomia e responsabilità nei suoi allievi. La **relazione educativa** che si instaura tende a promuovere l'autoregolazione affettiva, liberando l'alunno dall'ansia di dover avere a ogni costo l'approvazione dell'insegnante o di doversi conformare alle sue attese. Si tratta di stili che promuovono l'integrazione sociale e il lavoro cooperativo.

L'insegnante che li pratica si mostra *fiducioso* negli alunni e nelle loro risorse e capacità, *rassicurante* (si propone come *base sicura* e come fonte per sperimentare fiducia e affidabilità), *incoraggiante* (sostiene e sorregge soprattutto nei momenti di difficoltà), *cooperativo* (collabora fattivamente con l'alunno, quando la situazione lo richiede).

Il contratto formativo

Il *patto o contratto formativo* è la formalizzazione degli impegni a collaborare che i due soggetti (insegnante e alunno) assumono. L'istruzione è una particolare forma di servizio il cui prodotto si realizza in presenza del fruitore. Come si sa, i beni vengono prodotti in assenza dei futuri fruitori e possiedono caratteristiche intrinseche che prescindono dall'uso che ne verrà fatto. Il servizio scolastico, però, viene prodotto in presenza del fruitore, il quale concorre a determinarne fortemente la qualità e l'efficacia. Ne discende che la qualità dell'istruzione è sì legata a fattori interni all'istituzione scolastica che la fornisce, ma è anche dipendente dalla disponibilità dei fruitori a collaborare e dal tipo e livello della loro collaborazione.

Il patto esprime bene tale relazione, esplicita le responsabilità coinvolte, gli obiettivi condivisi e ciò che ciascuno dei due soggetti può aspettarsi dall'altro. Il patto permette di chiarire la natura della relazione insegnante-alunno e di fondarla sui criteri della mediazione e della facilitazione.

L'analisi del comportamento docente

La facilitazione non è intesa come attività sostitutiva svolta dall'adulto in luogo di quella che deve svolgere lo studente. È pur vero che, soprattutto nella scuola primaria, alcuni insegnanti tendono a sostituirsi agli studenti nell'esecuzione di determinati compiti: nei problemi che vengono spiegati fin nei minimi dettagli, nel dettato quando operano l'analisi al posto degli alunni, nello studio di un brano quando anche la sintesi dello stesso viene fatta insieme o seguendo schemi dati dai quali è difficile non essere condizionati ecc.

Per avere un'idea di quale sia il grado di facilitazione, si possono esaminare le funzioni di insegnamento poste in essere da un docente, in un certo momento e per gli scopi che egli di-

chiara, tramite l'**osservazione** delle azioni verbali e non verbali che ne caratterizzano il **comportamento**.

Il comportamento oggetto di analisi è l'insieme delle manifestazioni operative dell'insegnante che possono provocare modificazioni operative negli studenti. Al facilitatore interessa capire *come si stimola il comportamento dell'alunno* (come ottenere risposte positive ai fini dell'apprendimento) e *come si rafforzano e si stabilizzano i comportamenti* (le risposte positive fornite dall'alunno).

A partire dal presupposto che *l'insegnante non può mancare di influenzare ciò che fa il suo allievo*, può essere utile indagare quali funzioni possono influenzarne positivamente il comportamento nella direzione desiderata dall'insegnante e, come si diceva prima, dallo stesso allievo. A tale scopo si possono studiare numerose dimensioni del comportamento insegnante: il comportamento verbale e quello non verbale, le dimensioni affettive, cognitive e sociali, i contenuti dell'insegnamento prescelti, l'organizzazione dei tempi e degli spazi ecc.⁶.

In considerazione del notevole impatto che il comportamento verbale e non verbale produce nella relazione educativa, ci soffermeremo brevemente su queste due forme di comportamento.

Il comportamento verbale

Un interessante e utile strumento di analisi del *comportamento verbale dell'insegnante* è stato adottato dalla studiosa Mary Huges⁷, la quale rileva che l'insegnante parla mediamente più dell'80% di tutti i suoi alunni messi assieme e propone una lista di funzioni da osservare per la ricerca delle azioni che l'insegnante esercita sull'ambiente quando parla. Chi parla non è solo un soggetto che dice o che pensa, ma è sempre un soggetto che agisce. Quindi il discorso dell'insegnante (ciò che verbalmente egli dice) è osservabile non solo per il suo contenuto didattico o per il suo significato, ma soprattutto "per la sua operatività/capacità di modificazione ambientale, per ciò che riesce a produrre nell'ambiente e per ciò che l'ambiente, reagendo, produce su se stesso"⁸.

L'autrice articola in sette funzioni il comportamento verbale e propone strumenti di analisi che sono utili all'insegnante che desidera monitorare il suo comportamento ed eventualmente apportarvi modifiche per avvicinarlo al modello.

La tabella che segue riporta le funzioni del modello di M. Hughes, con le percentuali di accettabilità (percentuale di tempo che viene riscontrato per la funzione all'interno del tempo complessivo dell'osservazione).

Funzioni	dal	al
Funzione di controllo	20	40%
Funzione di imposizione	1	3%
Funzione di facilitazione	5	15%
Funzione di svolgimento del contenuto	20	40%
Funzione di risposte personali	10	20%
Funzioni affettive positive	10	20%
Funzioni affettive negative	3	10%

Le funzioni di facilitazione, che maggiormente ci interessano, per l'economia di questo contributo, si manifestano con i seguenti comportamenti (il soggetto è l'insegnante):

- *chiarisce* il modo, l'ordine del lavoro; aggiunge spiegazioni supplementari a quanto ha già indicato;
- *dimostra* un procedimento, una regola, un risultato;
- *controlla* in modo neutro le informazioni, chiedendo impersonalmente un contributo agli alunni, senza rivolgersi direttamente a nessuno;
- *controlla* in modo neutro questioni di routine dando disposizioni e notizie sull'andamento scolastico, regolando le abitudini di vita della classe;
- *controlla* in modo neutro l'interazione con gli alunni utilizzando domande che non esigono risposta precisa, domande retoriche e intercalari.

La comunicazione non verbale

Allo stesso modo dell'interazione verbale, può essere tenuta sotto controllo la **comunicazione non verbale**, considerandone diverse categorie:

- il movimento - l'uso dello spazio
- la gestione del tempo - la voce (volume, tono, velocità ...)
- le posture - lo sguardo
- la gestualità - la mimica
- l'uso degli oggetti - l'uso delle immagini.

Nell'insegnante facilitatore si riscontrano movimenti fluidi e sicuri; l'uso degli *spazi* secondo le diverse funzioni che desidera esercitare (quello per spiegare, quello per richiamare, quello per conversare ecc.); una gestione del *tempo* tesa a conciliare esigenze dell'insegnamento ed esigenze dell'apprendimento; uso della *voce* modulabile a seconda della distanza degli interlocutori e della funzione (spiegare, richiamare all'ordine, assegnare un compito, correggere un esercizio ecc.); *posture* aperte e di vicinanza, ma non invadenti; gesti commisurati alla distanza dagli interlocutori; sguardo accogliente e non minaccioso, attento ma non indagatore.

Il buon facilitatore fa anche ricorso al canale visivo: fornisce istruzioni e indicazioni anche mediante gesti, schemi, cartelli, oggetti; invita a osservare; rinuncia a parlare per mostrare. Egli stesso si esercita nell'**osservazione** fenomenologica, per rilevare i comportamenti, anche micro, i segnali di passaggio da uno stato a un altro, le azioni e i piccoli gesti, i segni premonitori di una situazione di crisi ecc. Con l'osservazione fenomenologica l'insegnante si limita a registrare quello che accade, a connetterlo con gli antecedenti e i susseguenti, evitando o rinviando a un momento successivo le interpretazioni.

Non mancano nel repertorio del facilitatore gli interventi sul piano cinestesico. Gli studenti cinestesici vengono frequentemente ripresi dai docenti perché prediligono *toccare con mano*, non si accontentano di vedere o di discutere. Si muovono, hanno desiderio di fare, di agire e gradiscono un ambiente dinamico. Chi è prevalentemente cinestesico tende a privilegiare il senso del tatto, gradisce il contatto e l'avvicinamento. Il *facilitatore* saprà valutare quando lo studente potrà essere toccato e quanto si potrà avvicinare, sulla base dei segnali che la sua calibratura (osservazione attenta e minuta) gli permetterà di raccogliere.

Le capacità del 'facilitatore'

La facilitazione alla quale facciamo riferimento non è, però, solo il 5-15% del comportamento verbale previsto dal modello di M. Hughes. Si propone di sviluppare negli allievi il senso della competenza, il desiderio di partecipare alla lezione e di eseguire il compito, di lavorare in gruppo (cooperare), di fare generalizzazioni, di rischiare, di avere fiducia nelle loro capacità e nella vita.

Per la realizzazione dei suddetti scopi, il facilitatore deve poter manifestare il possesso di alcune capacità, peraltro già intuibili da quanto esposto nelle pagine precedenti. Esaminiamo brevemente le quattro capacità di base.

Capacità di prestare attenzione

Si tratta di prestare attenzione soprattutto agli alunni, ma anche a tutte le altre persone che fanno parte del contesto educativo: i colleghi del team o del consiglio di classe, i genitori e il restante personale della scuola. Per prestare attenzione occorre essere capaci di osservare e di ascoltare in maniera non giudicante. A questa difficile *arte* occorre dedicarsi con impegno e passione, partecipando a iniziative di formazione, esercitandosi, valutando gli effetti su di sé e sugli altri.

L'**attenzione** va prestata non solo alle persone, ma anche all'ambiente fisico, alla preparazione dell'aula, alla disposizione dei banchi, all'uso delle lavagne e di eventuali altri strumenti. Alcuni contesti funzionano meglio di altri, sono più efficaci perché facilitano l'attenzione, lo scambio comunicativo, il movimento, l'impegno individuale, il reperimento del materiale necessario.

Capacità di rispondere

La capacità di rispondere significa essere capaci di fornire feedback corretti rispetto al materiale ascoltato o osservato. La pragmatica della comunicazione esprime bene l'importanza del **feedback** nel noto principio secondo il quale il significato della comunicazione risiede nella risposta che riceviamo: è la risposta che rende il valore dello scambio, non solo l'intenzione di chi comunica! Occorre imparare a gestire il feedback affinché sia utile a chi lo riceve. L'insegnante dovrebbe preoccuparsi di impostare una relazione di fiducia con alunni e genitori. Se essi si fi-

dano potranno accettare le risposte che l'insegnante fornirà e sapranno fare buon uso delle informazioni ricevute.

Anche la gestione del feedback richiede allenamento e capacità riflessiva.

Le buone risposte non sono quelle che noi daremmo a noi stessi e che ci gratificano particolarmente sulla base dei nostri sistemi di credenze e convinzioni; sono piuttosto quelle che meglio si adattano al sistema di credenze e convinzioni, alle capacità e alle competenze dei nostri interlocutori.

Capacità di personalizzare

Ci riferiamo alla capacità di sapere stare nel qui e ora, di organizzare la risposta in base all'interlocutore e di attribuire alla persona e alla sua responsabilità i fatti e le sensazioni che vive. Un fenomeno molto diffuso nelle nostre scuole viene espresso genericamente come *disagio scolastico* o *disagio educativo*. La percezione del fenomeno è molto soggettiva: non tutti interpretano come manifestazione di disagio uno stesso comportamento, non sempre si distingue fra il disagio degli alunni e quello dei docenti che trovano nel comportamento degli alunni un imprevisto ostacolo alla realizzazione del programma. Un primo passo verso una più efficace risoluzione del problema potrebbe essere quello di riconoscere la responsabilità di chi agisce, sente, prova emozioni per le sue azioni.

Un percorso trasversale di educazione alla responsabilità potrebbe coinvolgere tutti i docenti, a prescindere dalle discipline loro assegnate, per aiutare gli alunni a sviluppare le capacità di essere indipendenti da altri poteri (autonomi), di essere consapevolmente nel *qui e ora* (quotidianità), di affermare se stessi senza ledere i diritti degli altri (assertività), di prendersi cura di se stessi, degli altri e del mondo (alterità).

Capacità di iniziare

Parliamo della capacità di progettare e avviare precisi piani di azione per affrontare concretamente le situazioni del lavoro quotidiano. Da dove comincio quest'anno? E oggi? Come introduco questo nuovo argomento? Che cosa chiederò di fare agli alunni, per prima cosa?

È difficile ipotizzare una prima cosa sensata se non si ha una fondata certezza che essa sia orientata alla realizzazione di un risultato desiderabile. Del resto qualunque risultato atteso può essere progettato con riferimento alle azioni che intendiamo svolgere (dalla prima all'ultima), per il suo pieno perseguimento.

Ciò che si richiede al facilitatore è, prima di tutto, di avere in mente un risultato di medio-lungo termine. Potrà quindi ripercorrere idealmente le tappe che lo hanno condotto a quel risultato fino all'azione più prossima, quella che farà oggi stesso o domani. Prima di progettare e di pianificare sulla carta, è bene esercitarsi a livello immaginativo. Ogni nuovo **compito**, a partire dalle prime esperienze di lettura e scrittura, pone i bambini nella condizione di decidere se ne vale la pena, se è giusto o sbagliato quello che stanno per fare, se si può rischiare oppure no.

La capacità di iniziare contiene in sé anche quella di concludere. Si può essere pienamente disponibili per un nuovo compito se il precedente è stato chiuso con soddisfazione e senza fretta. Il compito va rapportato al tempo e alle risorse che si hanno a disposizione. Una fase di lavoro non correttamente chiusa continua a esercitare la sua influenza sulle fasi successive, a scapito del nuovo compito e, in qualche caso, della relazione con i docenti che si sono avvicinati nella conduzione della classe.

Un insegnante sufficientemente 'buono'

Lo schema che segue può rappresentare l'estrema sintesi della messa in opera delle capacità che sono state descritte:

- Iniziare facendo *domande* per capire chi sono i nostri studenti, quali sono le loro precedenti esperienze e quali conoscenze hanno sull'argomento di studio che si vuole proporre. Questa apertura incoraggia la partecipazione e predispone all'intesa fra noi e i nostri alunni.
- *Introdurre* le informazioni gradualmente, a partire dalla presentazione di una mappa concettuale o una mappa mentale. La mappa può essere arricchita con il contributo degli alunni, anche sollecitando libere associazioni. Con gradualità, introdurre i contenuti di studio selezionati in relazione all'argomento del corso.
- Dare modo di *utilizzare* i contenuti appresi. Chiedere agli studenti in che modo possono essere applicati e in quali altri contesti di vita (*bridging* del metodo Feuerstein).

- Sollecitare gli alunni a *condividere* le loro esperienze e promuovere il mutuo insegnamento.

Ci rendiamo conto, a lavoro ultimato, che la definizione di **insegnante facilitatore** è una tautologia perché le caratteristiche che ne abbiamo descritto dovrebbero appartenere all'insegnante senza altre aggettivazioni.

La riflessione sulla facilitazione, sul suo costrutto, sulle capacità sottese e sui comportamenti che la caratterizzano può essere utile solo se serve a riscoprire la funzione che storicamente l'insegnante ha svolto per contribuire al progresso sociale, culturale, economico e civile della nostra società e allo sviluppo pieno ed equilibrato degli studenti che di volta in volta gli sono affidati.

Glossario minimo

Mobilizzazione

Secondo la psicoterapia della Gestalt: stato di risveglio emozionale. L'oggetto-figura o il bisogno si fanno più chiari e distinti, generando energia e le immagini delle possibilità per il loro soddisfacimento.

Desensibilizzazione

Secondo la psicoterapia della Gestalt: quando le sensazioni provenienti dal corpo sono ignorate (dolore, disagio) o le informazioni provenienti dall'ambiente sono bloccate; noncuranza rispetto ai bisogni corporei. Esempi: rifiuto di sentire la stanchezza, vanto di non avere bisogno di dormire.

Un certo tipo di desensibilizzazione può far parte del ciclo sano (atleta che ignora le vesciche o un dolore).

Facilitatore

Educatore o professionista della relazione di aiuto in grado di aiutare un interlocutore a migliorarsi o a conseguire un certo risultato nell'apprendimento o nello sviluppo di nuove capacità e competenze.

Capacità

La potenziale possibilità di compiere un'azione. Si sviluppa a partire da un sostrato costituzionale (attitudini), mediante l'esercizio reso possibile all'interno di un contesto favorevole.

Feedback

Intendiamo per feedback il complesso delle informazioni che gli interlocutori si trasmettono vicendevolmente e che nutrono la loro relazione.

Queste informazioni possono ampliare lo spazio di conoscenza personale e *ridurre l'ignoto*: ciò che ciascuno di noi tiene celato di sé, consapevolmente o meno, e che viene riconosciuto dall'altro. Il feedback alimenta il processo di apprendimento su di sé, sul proprio interlocutore e sulla relazione che si costruisce.

Siti utili

www.iocomunico.it

Alcuni insegnanti di scuola media della provincia di Pordenone si occupano di formazione e di integrazione degli alunni, utilizzando anche le possibilità offerte dalle nuove tecnologie.

www.dienneti.it/risorse.htm

Risorse e materiali per l'educazione e la didattica.

www.centrostuditor.it/index.php/articoli-e-saggi/

Fra i vari articoli e saggi, si trova, di Norina Vitali, *Verso il possibile. L'insegnante-tutor come facilitatore cognitivo*.

www.education4skills.com/jtylee/teacher_as_facilitator.html

J. Tylee, *Insegnante come facilitatore: uno dei ruoli del faccia a faccia dell'insegnante*.

www.learningsolutionsmag.com/articles/74/from-teacher-to-facilitator
Numerosi articoli sulle modalità della facilitazione.

Indicazioni bibliografiche

Ballanti G., *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1981.
Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1993.
Charles C.M., *Gestire la classe*, LAS, Roma, 2002.
Giusti E., Giordani B., *Il formatore di successo*, Sovera, Roma, 2002.
Giusti E., Proietti M.C., *Qualità e formazione*, Sovera, Roma, 2002.
Grinder M., *Appunti di PNL per gli insegnanti*, NLP Italy - Roberti, Bergamo, 2004.
Levati W., Saraò M.V., *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, Milano, 2003.
Luisi A., Ruggerini C., *Dislessia e disagio pedagogico*, TEMI, Bologna, 1997.
Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
Scardovelli M., *Feedback e cambiamento*, Borla, Roma, 1998.

Riferimenti normativi

D.lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (T.U. delle leggi sull'istruzione), art. 395: *La funzione docente*.
CCNL comparto scuola 2006-2009 (art. 26): *Funzione docente*.
CCNL comparto scuola 2006-2009 (art. 88): *Indennità e compensi a carico del fondo di istituto*.

1 Il concetto di attualizzazione è desunto dalla teoria organismica, alla quale si ispira il pensiero di C. Rogers: tutti gli esseri viventi possiedono le risorse per realizzarsi pienamente e al meglio; l'insegnamento può essere la fonte del risveglio di tali risorse e delle capacità di farvi ricorso e di potenziarle.

2 W. Levati, M. V. Saraò, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli, Milano, 2003.

3 Un brigante greco di nome Damaste (Procuste è il soprannome) possedeva due letti, uno molto corto e uno molto lungo. Aggrediva i viandanti e li straziava stirandoli a forza se troppo corti, per renderli adatti al letto lungo, o li amputava qualora sporgessero dal letto corto.

4 A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

5 Elicitare significa *fare in modo che l'altro esprima*, quindi l'elicitazione è una forma del colloquio di aiuto che mette l'interlocutore nella condizione di esprimere ciò che vive, sente, pensa ma di cui non ha consapevolezza esplicita. Con questa forma di colloquio si rende esterno/visibile ciò che è interno.

6 A. Luisi, C. Ruggerini, *Dislessia e disagio pedagogico*, TEMI, Bologna, 1997.

7 Si veda in proposito G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1981.

8 A. Luisi, C. Ruggerini, *op. cit.*