

Comunicazione nella Scuola: le premesse teoriche

Un contributo
della Fondazione per la Scuola
sul rapporto
tra comunicazione e
professionalità nella Scuola

DI PIERGIUSEPPE ELLERANI

Pensando al termine latino – *communicare* – da cui deriva, il significato di “comunicare” porta con sé il “*rendere comune*” qualcosa ad altri, “*condividere*” un senso, “*partecipare*” insieme alla stessa realtà di senso. Assumiamo quindi la prospettiva di atto sociale e reciproco di partecipazione, mediato dall’uso di simboli significativi tra individui e tra gruppi diversi ¹.

In questa prospettiva la Scuola è implicata:

- nell’*essere*, e sentirsi spazio sociale per chi vi abita ed è in relazione;
- nel *ripensare* alle pratiche comunicative utilizzate, al fine di costruire relazione;

■ nell’*organizzare* nuove forme di mediazione comunicativa. Porre attenzione alla prospettiva comunicativa significa riportare al centro il tema dell’autonomia scolastica che, tra gli altri aspetti, è modellata dalla relazionalità, dalla costruzione di significato, dall’identità e dalla storia. La vita quotidiana della Scuola è così caratterizzata dall’interdipendenza dei processi e dei contenuti presenti nell’agire comunicativo (personale, di gruppo e di sistema).

1. Il processo comunicativo come processo educativo

Occorre qualificare il processo comunicativo come attore principale dell’interazione soggetto-ambiente. Infatti non solo gli uomini desiderano agire comunicativamente, come afferma Habermas, ma essi sono obbligati a farlo. Quando i genitori educano i loro figli, quando le generazioni viventi si appropriano del sapere tramandato da quelle precedenti, quando individui e gruppi cooperano, cioè vogliono vivere in pace senza ricorrere a uno strumento dispendioso come l’uso della forza, devono agire comunicativamente. Ci sono funzioni elementari della società che possono essere assicurate solo mediante l’agire comunicativo ².

Dewey aveva anticipato la valenza sociale della comunicazione sottolineando che non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione stessa, ma che ogni comunicazione è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere un’esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato ³. Non soltanto una trasmissione di segni, quindi, ma anche azione, attraverso la comunicazione, mediante simboli e significati, che culmina in apprendimento consapevole ⁴.

Il comportamento dei partecipanti all’interazione si modifica in modo tale che, al posto di una relazione causale tra stimolo-reazione-stimolo, subentra la relazione interpersonale tra emittente e ricevente: entrambi entrano in rapporto reciproco con intenzione comunicativa. Alla fine si compie un mutamento strutturale dell’interazione in modo tale che i partecipanti si impegnano ad un accordo di senso profondo ⁵.

Identifichiamo così nella comunicazione un elemento essenziale della socialità, intesa come consapevolezza di appartenenza delle persone ad una comunità. Spesso si opera meccanicamente verso un fine – come le parti di una macchina lavorano con un massimo di cooperazione per un risultato comune – eppure non si forma una comu-

nità. Occorre essere consci e interessati del fine comune, in modo da regolare l'attività specifica verso di esso. Questo richiede la comunicazione. Ognuno dovrebbe sapere ciò che l'altro intende e dovrebbe in qualche modo tenerlo informato dei propri scopi e progressi ⁶.

Come riferito da Franta, l'analisi dell'interazione educativa nella Scuola evidenzia che le relazioni sociali risultano molto articolate e complesse. Un'interazione educativa significativa all'interno della Scuola può svilupparsi soltanto se il rapporto collegiale degli insegnanti è di tipo cooperativo, se interagiscono in modo personalizzato con gli studenti e, infine, se gli studenti stessi riescono a stabilire tra loro un rapporto amichevole. Queste forme di comunicazione, tuttavia, non sono soltanto il risultato dell'interazione dei singoli sottosistemi, ma interdipendono anche con i diversi gruppi sociali di riferimento ⁷.

2. La Scuola modella la comunicazione per sostenere il capitale sociale

Nello schema seguente poniamo in evidenza un esempio delle diadi in relazione che "coinvolgono" la vita nella Scuola:

Ambiente	Relazione
Classe	Insegnante – Studente Studente – Studente
Team/Consiglio di classe/Gruppi progetto/Gruppi di ambito	Insegnante – Insegnante Dirigente – Collaboratori Dirigente – Insegnanti Collaboratori – Insegnanti
Scuola – Territorio	Scuola – Famiglia Scuola – Parti sociali/Mondo del lavoro (alternanza scuola-lavoro) Scuola – Scuole (passaggi tra sistemi scolastici)

Dal momento in cui gli individui entrano in contatto tra loro, si tratti di gruppi informali o formali come i *team* di lavoro, danno vita a un intreccio di relazioni che si sviluppano sulla base sia di rapporti interpersonali, con accentuate valenze affettive, sia di processi strutturali connessi con i ruoli, il potere e la *leadership*. Lo scambio comunicativo, inteso come instaurarsi di momenti interattivi di confronto e contatto reciproco tra i membri, costituisce il perno attorno cui ruota e si sviluppa la vita di gruppo. Anzi, un insieme di individui costituisce un gruppo faccia a faccia proprio quando si instaura un livello, sia pur mini-

Un'interazione educativa significativa all'interno della Scuola può svilupparsi soltanto se il rapporto collegiale degli insegnanti è di tipo cooperativo, se interagiscono in modo personalizzato con gli studenti e, infine, se gli studenti stessi riescono a stabilire tra loro un rapporto amichevole

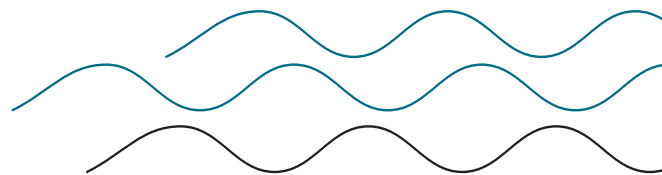
mo, di interazione, ovvero un interscambio di gesti significativi e condivisi in quanto dotati di senso ⁸. Alla luce di questo enunciato, i *team* che operano nella Scuola sono soggetti ai processi propri del gruppo che, come già enfatizzato da Festinger, si connota come realtà sociale in virtù dello scambio di idee e di opinioni che porta i suoi membri a condividere valori e norme, così come la realizzazione di obiettivi e finalità ⁹.

Il gruppo come realtà sociale è anche lo specifico degli assunti di Lewin, per il quale esso è qualcosa di diverso dalla semplice somma dei suoi membri: ha una struttura propria, dei fini e relazioni particolari con altri gruppi. È caratterizzato dall'interdipendenza tra i membri, che può definirsi come una totalità dinamica. Questo significa che un cambiamento di stato di un membro, o di una parte del gruppo, interessa lo stato di tutte le altre parti e dipende, tra gli altri fattori, dall'ampiezza, dall'organizzazione e dalla coesione ¹⁰. I processi di comunicazione sono quindi costitutivi del gruppo, il quale, senza comunicazione, non esiste ¹¹.

Per il "sistema scuola" può significare, allora, essere consapevolmente impegnati nel modellare la comunicazione in relazione ai significati e ai sensi che si intendono condividere; a partire da una *vision* che è divenuta essa stessa origine di comunicazione.

Vediamo alcune "sculture" che, attraverso lo strumento di un efficace sistema di comunicazione educativa e relazionale, è possibile modellare per la Scuola del XXI secolo.

Scultura clima positivo. In un suo recente lavoro, Michael Fullan dichiara che il mutamento nella gestione culturale della Scuola per il XXI secolo da parte dei *leader* educativi (insegnanti e dirigenti) mostra di aver bisogno di un'energia palpabile. Questo può avvenire solo se all'interno della Scuola le relazioni migliorano. Un primo passo verso il cambiamento è riconoscere che esistono barriere strutturali per cui le persone trovano con diffi-



coltà tempo per stare insieme e barriere culturali che portano gli insegnanti a opporsi a un nuovo modo di interagire con gli altri ¹².

Sviluppare competenze comunicative per condividere in modo facilitato situazioni di difficoltà, di costruzione del curriculum, di condivisione dei sistemi di valutazione, aiuta a sentirsi un gruppo.

Scultura capitale scolastico. Thomas Sergiovanni ha analizzato alcune ricerche sul clima e l'efficacia delle istituzioni scolastiche, pervenendo alla conclusione che nessuna scoperta è più importante del legame che esiste tra la capacità della Scuola di sviluppare capitale sociale per tutti gli studenti e il loro conseguente impegno in essa, il loro comportamento come suoi membri e le loro prestazioni scolastiche ¹³.

Sergiovanni estende alla Scuola la definizione di capitale sociale – costituito da norme, obblighi e fiducia che sono generati dalle relazioni originate tra le persone in una scuola o in una comunità scolastica – e lo vede espresso da tre dimensioni: il capitale scolastico, quello intellettuale e quello professionale. Il capitale scolastico è legato alla capacità di un'organizzazione educativa di sviluppare una profonda cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento, coinvolgendo docenti, genitori e studenti su questo aspetto. Il capitale intellettuale si riferisce all'abilità della scuola e del suo personale di apprendere, di ri-apprendere, di fare ricerca e di crescere nell'abilità di identificare e risolvere problemi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Il capitale professionale riguarda lo sviluppo di solidi livelli di collegialità che legano gli insegnanti a fini comuni e a visioni condivise.

Scultura comunità di pratica (contro l'isolamento dell'insegnante). Le scuole sono relazioni e interazioni tra persone.

Occorre credere che la Scuola come comunità che apprende sia innanzitutto una comunità di persone in forte relazione tra loro, che voglia comunicare un senso profondo per l'esistere come individui dotati di alta professionalità, che pretenda di avere una responsabilità e un ruolo indispensabile per la formazione delle nuove generazioni

In base a come queste sono strutturate si determina l'efficacia delle scuole ¹⁴.

Sull'importanza delle relazioni nell'ambito di una Scuola proposta come comunità che apprende, Comoglio sottolinea che essa dovrebbe segnare il punto di partenza di una riflessione più ampia, che chiami in causa una serie di problemi connessi al ruolo del dirigente scolastico. Tra gli altri, vengono identificati la ricerca delle condizioni e degli strumenti più adeguati per garantire il reperimento di risorse professionali, per gestire una Scuola più improntata alla collegialità, alla disponibilità, e all'impegno reciproci ¹⁵.

Occorre credere che la Scuola *come comunità che apprende* sia innanzitutto una comunità di persone in forte relazione tra loro, che voglia comunicare un senso profondo per l'esistere come individui dotati di alta professionalità, che pretenda di avere una responsabilità e un ruolo indispensabile per la formazione delle nuove generazioni.

Quanto espresso si contrappone alla non-comunicazione professionale che caratterizza l'insegnamento inteso come una professione solitaria. L'isolamento è uno dei principali ostacoli al miglioramento, poiché incoraggia la riservatezza con le relative conseguenze sull'interazione sociale. In contesti isolati, infatti, gli insegnanti arrivano a credere di essere i soli responsabili della gestione delle classi e che cercare aiuto o consiglio presso i colleghi costituisca una chiara ammissione di incompetenza o uno sforzo inutile ¹⁶.

Scultura soluzione di conflitti. Krauss e Morsella evidenziano che in ogni conflitto il rimedio che viene dalla voce della ragione è la comunicazione. Comunicare è la cosa giusta da fare davanti al conflitto. Ammettono tuttavia che la comunicazione non è una panacea. Essa può facilitare il raggiungimento della soluzione di conflitti, poiché mira a stabilire comprensione ma, al di là di questo, può fare poco per cambiare una non-volontà di raggiungere un accordo. Una buona comunicazione non può garantire che il contrasto sia affievolito o risolto, ma una comunicazione povera incrementa notevolmente la probabilità che il conflitto continui o che si risolva negativamente ¹⁷.

Scultura portfolio e relazione esterna. La recente introduzione del *portfolio* dello studente, quale strumento di una valutazione autentica, implica, tra l'altro, la comunicazione della padronanza delle proprie abilità ad altri, diversi da sé.

Gli studenti possono selezionare quanto riflette il proprio più alto livello di apprendimento e spiegare perché quanto scelto rappresenta il proprio migliore sforzo e risultato conseguito. Tale *portfolio* è realizzato per essere presentato a diversi tipi di pubblico:



a) ai genitori in una conferenza apposita per mostrare il raggiungimento di risultati;

b) alla Scuola superiore o Università, per preparare l'ammissione ed evidenziare conoscenze, abilità ed attitudini;

c) ai datori di lavoro per mostrare i lavori focalizzati su specifiche conoscenze, abilità e attitudini necessarie per una particolare carriera ¹⁸.

La presentazione a terzi introduce il tema della "comunicazione di sé", del proprio agito, della propria visione di persona, da parte della scuola. È un processo attivo, che coinvolge sia gli insegnanti che gli studenti, così come le famiglie, e aiuta la costruzione di identità in relazione al mondo che circonda l'istituto e nel quale è inserito.

3. Alcune proposte...

... per rafforzare qualche competenza da "scultori" della Scuola per il XXI secolo raccogliendo le indicazioni del *Memorandum* per l'Istruzione e la Formazione della Comunità Europea:

- a) dedicare spazi formativi
 - i. alle pratiche che sostengono la comunicazione e permettono di divenire buoni ascoltatori;
 - ii. per costruire visione condivisa, che ponga al centro la relazione tra gli attori nella Scuola;
 - iii. per apprendere gli strumenti della valutazione autentica, in grado di costruire comunità professionali e di pratica;
- b) utilizzare il sistema del *cooperative learning* per costruire una Scuola che sia comunità di pensiero e di pratica, basata sull'interdipendenza positiva, sulla responsabilità individuale, sulla promozione reciproca, sull'insegnamento diretto di abilità sociali;
- c) distribuire e organizzare diversamente alcuni momenti di vita collegiale della Scuola, così da utilizzare il tempo per costruire relazioni significative tra i suoi membri;
- d) considerare il POF come strumento coerente di identità della scuola, in grado di essere letto e valutato da mondi altri.

1 G. Gocci, L. Occhini, *Appunti di psicologia sociale*, Guerini e Associati, 1996, p. 221.

2 J. Habermas, *Dopo l'utopia. Il pensiero critico e il mondo d'oggi*, Marsilio, 1992, pp. 112-113.

3 J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916, tr. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, 1992, pp. 47-48.

4 D. Izzo, *Manuale di Pedagogia sociale*, CLUEB, 1997, p. 63.

5 J. Habermas, *Teorie dell'agire comunicativo*, Il Mulino, 1986, p. 557.

6 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, 1954, p. 47.

7 H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, 1988, p. 30.

8 L. Venini, in A. Quadrio, L. Venini, *La comunicazione nei processi sociali e organizzativi*, Franco Angeli, 1997, p. 98.

9 L. Festinger, S. Schachter, K. Back, *Social Pressures in Informal Group*, Harper, 1950, p. 59.

10 K. Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper, 1951, p. 124.

11 L. Venini, in A. Quadrio, L. Venini, *La comunicazione nei processi sociali e organizzativi*, Franco Angeli, 1997, p. 99.

12 M. Fullan, *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, 2001, p. 65.

13 T. Sergiovanni, *Dirigere la comunità che apprende*, LAS, 2002, p. 202.

14 D. W. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *The New Circle of Learning*, ASCD, 1994, p. 99.

15 M. Comoglio, *Introduzione a T. Sergiovanni, Dirigere la comunità che apprende*, LAS, 2002, p. XIV.

16 S. J. Rosenholtz, *Political Myths about Educational Reform: Lessons from Research on Teaching*, Paper prepared for the Education Commission of the States, 1984, pp. 4-6.

17 R. Krauss, E. Morsella, in M. Deutsch, P. Coleman, *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*, Jossey-Bass, 2000, pp. 131-143.

18 C. Rolheiser, B. Bower, L. Stevhan, *The Portfolio Organizer*, ASCD, 2000, pp. 3-5.