



**SOCIETÀ  
STAMPA  
SPORTIVA**

Roma - 00152  
Via Guido Guinizelli, 56  
Tel. 06.5817311  
Fax 06.5806526

**Circuit training**  
Durata 39' circa cod. FIT/1 opuscolo + video L. 45.000

**Body conditioning**  
Durata 55' circa cod. FIT/2 opuscolo + video L. 45.000

**Fitball**  
Durata 55' circa cod. FIT/3 opuscolo + video L. 45.000

## Novità libri



Arturo Hotz

**L'apprendimento qualitativo dei movimenti. Prospettive pedagogiche di una teoria del movimento con accentuazione cognitiva, riassunta in concetti chiave**

pagg. 216 - numerose tabelle e figure

Il tema dell'apprendimento motorio è un tema affascinante per la varietà degli aspetti che vi sono collegati. Per tenere conto della varietà degli interessi che riguardano questo tema, così come di una sempre più diffusa strategia di lettura basata sul

principio della letteratura selettiva, l'autore ha cercato di esporre una teoria del movimento, riassunta in concetti-chiave indirizzata all'apprendimento qualitativo dei movimenti e con una accentuazione cognitiva. Un'attenzione particolare viene rivolta alla pedagogia dello sport applicata all'educazione fisica scolastica. Il libro è concepito sotto il segno della varietà. Nella prima parte vengono presentati gli aspetti legati alla varietà didattica. Nella seconda, in base ad un modello di apprendimento, dapprima vengono descritte la varietà delle basi e poi la varietà delle forme. Infine, nella terza parte l'accento viene posto in modo un po' più preciso sulla varietà dell'applicazione. All'origine di questo libro non c'è lo sforzo di contribuire all'elaborazione di una nuova teoria, ma lo sforzo di determinare una prassi che si fondi maggiormente sulla riflessione. Ciascuna delle tre parti del libro è articolata in parole e concetti chiave. Ciascun concetto viene trattato specifica-

mente e nelle sue interrelazioni con gli altri. Il testo è chiuso da 77 tesi e domande sull'apprendimento qualitativo dei movimenti. Un testo indispensabile a chiunque si occupi di educazione fisica e sport.



Berardino De Simone

**Responsabilità degli insegnanti e infortuni agli alunni durante le attività sportive**

pagg. 128

L'autore del testo, dott. Berardino De Simone, dirigente dell'Ispettorato per l'educazione fisica, ha tenuto per anni una sua rubrica sulla rivista *Didattica del movimento* nella quale ha pubblicato vari articoli sulle problematiche attuali dello stato giuridico dei docenti. In questo testo affronta un tema di grande interesse per tutti gli insegnanti di educazione fisica, che spesso si trovano di fronte al problema della loro responsabilità civile nei confronti degli alunni che si sono infortunati durante le attività sportive e di educazione

fisica. Nel testo dopo delle note introduttive sull'istituto della responsabilità civile in generale, e sulla responsabilità civile ed insegnamento nella costituzione, vengono trattate la responsabilità dei pubblici dipendenti nel quadro costituzionale, le fattispecie legali di illecito civile riferibili agli insegnanti, la responsabilità patrimoniale del personale docente. Vengono poi forniti alcuni esempi di casistica giurisprudenziale riferiti a vari incidenti e lesioni prodottesi in situazioni diverse di insegnamento scolastico ed attività sportive scolastiche ed extra scolastiche. Conclude il testo un'appendice contenente alcune brevi note relative alle problematiche della sicurezza a scuola, a cura della dott.ssa Paola Girone. Per il suo contenuto il testo è di grande utilità per approfondire una tematica di grande interesse per tutti gli insegnanti.

*Il catalogo generale delle pubblicazioni può essere richiesto al Servizio Diffusione dell'editrice, tramite posta, telefono o fax.*

# Didattica del Movimento

rivista di educazione fisico-sportiva



**114/115**  
gennaio/aprile 1999

**SOCIETÀ STAMPA SPORTIVA / ROMA**

# IL PROFETA: INSEGNANTI, ALLIEVI E ... PIGMALIONE

Aspetti della relazione allievo-insegnante

(Comunicazione e interazione nella didattica dell'educazione fisica e sportiva)

di Antonio Pala

Affrontare il tema della profezia che si autodetermina, come problema ricorrente nell'avviamento allo sport sarebbe come sparare sulla Croce rossa. Purtroppo, infatti, in diverse ricerche, nell'ambito di numerose specifiche discipline e sempre in riferimento alle fasce d'età interessate (o almeno così dovrebbe essere) dai cosiddetti principi della *polivalenza* e della *multilateralità*, è emerso che, tutto sommato, è su questo fenomeno che una certa, nutrita, categoria di insegnanti e di allenatori, fonda le valutazioni in ambito motorio-sportivo.

Prima di analizzare il problema è opportuno darne una sommaria definizione: la "predizione (o profezia) che si autodetermina" - altrimenti detta *effetto Pigmalione* - è quel fenomeno per il quale le aspettative che un individuo, nell'ambito di un ruolo particolare (insegnante, educatore, allenatore, animatore, genitore, ecc.), nutre nei confronti del bambino (o del ragazzo) e dei suoi comportamenti e prestazioni, influenzeranno non solo i giudizi e le valutazioni del primo, ma anche l'effettivo rendimento - comportamento del secondo.

Quindi, in sintesi, un insegnante si fa un'idea, o meglio un'immagine mentale, ben precisa del suo allievo e lo plasma in base ad essa, attraverso la trasmissione per lo più inconscia delle proprie aspettative, che avviene attraverso il linguaggio non verbale, attraverso le parole e, addirittura, attraverso il metodo d'insegnamento.

Rosenthal, servendosi dei risultati delle proprie ricerche, ha sviluppato la cosiddetta *teoria dei quattro fattori*, secondo cui, chi nutre aspettative positive:

1. crea clima socio-emotivo più caldo sull'interlocutore relazionale;
2. gli fornisce un maggior feedback sulla qualità delle prestazioni da lui effettuate;

3. gli comunica più informazioni e si aspetta da lui risultati più elevati;
4. crea le condizioni più favorevoli ad un ricco scambio di domande e risposte.

Procedendo con le sperimentazioni si è potuto verificare che, attraverso l'interazione di questi fattori, nell'ambito dei gruppi di apprendimento vengono prodotti costantemente degli effetti molto evidenti:

- a) gli insegnanti sorridono, approvano, guardano e si avvicinano più spesso verso chi ritengono un buon allievo;
- b) un buon allievo riceve sempre più feedback indipendentemente dall'esito qualitativo della risposta;
- c) un buon allievo riceve sempre reazioni più intense e chiare;
- d) gli insegnanti comunicano più lodi e meno critiche verso chi ritengono un buon allievo;
- e) nei suoi confronti esercitano più efficacemente la propria azione didattica;
- f) chi è ritenuto un buon allievo viene stimolato più spesso a dare risposte, ha incarichi più impegnativi, ha più tempo per la risposta, viene aiutato a trovare la risposta, viene interrogato più spesso;
- g) chi è ritenuto non dotato, quando dà buoni risultati, si attira il malumore del docente, rischia di subire una punizione perversa per non aver corrisposto alle aspettative.

Spesso gli allievi vengono suddivisi e assegnati ai gruppi in base ad abilità e capacità simili, giudicate in modi poco attendibili e validi. Forse omogeneizzare i componenti dei gruppi (operazione alla quale, fatte le debite eccezioni, mi dichiaro contrario) renderebbe più facile l'insegnamento (si badi non l'educare). Ma i risultati realmente positivi, i veri progressi, si avrebbero soltanto con il gruppo composto da coloro che sono stati

prioritariamente giudicati i migliori; lo stesso fenomeno si verifica in un gruppo eterogeneo nei confronti dei soggetti che vedono il proprio rendimento sottovalutato, in quanto tenderanno a comportarsi ed a funzionare nello stesso modo in cui vengono giudicati.

Così, come sostiene R. N. Singer, sorge il problema della valutazione-previsione: dopo aver stabilito il livello di perizia in un compito, su di una singola prova o su di un blocco di prove, vengono effettuate diverse sedute di allenamento e successivamente i soggetti vengono riesaminati. Tuttavia anche le previsioni effettuate secondo una tale metodica (senz'altro, a livello teorico, più valida e attendibile) risultano facili e corrette soltanto se riguardano compiti relativamente semplici, e sedute di allenamento di breve durata. Infatti, le capacità e le abilità valutate attraverso un limitato numero di osservazioni, quelle implicate in compiti complessi e nell'ambito di allenamenti di lunga durata, hanno poche possibilità di emergere prima che si arrivi a circa la metà dell'intero periodo di allenamento, e ciò è sicuramente possibile solo qualora l'atleta sia già quasi al termine del periodo adolescenziale (a causa dei fisiologici problemi dell'accrescimento e dei conflitti psicologici conseguenti allo sviluppo), mentre risultano completamente azzardati i tentativi di previsione fatti nel periodo della scuola elementare e media.

Prima di analizzare gli aspetti che riguardano più specificamente i problemi legati alla comunicazione, c'è da chiedersi quali siano i motivi, profondi o meno, che stanno all'origine degli atteggiamenti dell'individuo-allenatore (come tale, definito in un contesto ben preciso), presupposti dell'effetto Pigmalione.

# Atti ufficiali

## Ministero della Pubblica Istruzione

Gabinetto

GAB/II

Circ. n. 108

Prot. n. 37637/BL del 19 aprile 1999

**OGGETTO: Direttiva generale per l'azione amministrativa e la gestione. Esercizio 1999. Diramazione.**

Si trasmette, per il seguito di competenza di codesti Uffici, l'acclusa direttiva generale per l'azione amministrativa e la gestione relativa all'esercizio 1999, emanata dall'on.le Ministro a norma dell'art. 14 del decreto legislativo 3 febbraio 1993 n. 29 e successive modificazioni e integrazioni.

Il provvedimento consta:

- del dispositivo vero e proprio, nel quale sono tra l'altro fissati:

1. gli obiettivi prioritari da raggiungere - art. 3;
2. i criteri per la gestione delle risorse finanziarie - art. 4;
3. i criteri per il monitoraggio e la valutazione delle attività realizzate e dei risultati raggiunti;
- dei seguenti esercizi:
4. il piano delle attività e gli obiettivi assegnati a livello centrale ai centri di responsabilità, alle strutture di vertice equiparabili e ai dirigenti titolari del coordinamento di moduli organizzativi di progetti obiettivo - allegato A;
5. le linee di indirizzo per gli uffici periferici - allegato B;
6. le linee di indirizzo per i servizi ispettivi - allegato C.

Il provvedimento di cui trattasi è stato inviato all'organo di controllo per il prescritto riscontro, contestualmente all'emanazione della presente circolare. Dell'avvenuta registrazione sarà data tempestiva comunicazione a codesti Uffici. Nell'immediato, tuttavia, al fine di non vanificare l'operatività delle dipendenti strutture e la tempestività ed economicità dell'azione amministrativa, i destinatari della direttiva, individuati nell'art. 1 della stessa, orienteranno

con immediatezza la programmazione operativa e le conseguenti azioni agli obiettivi fissati.

Il Capo di Gabinetto

DIRETTIVA n. 105 del 16.4.1999

VISTO il decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni e integrazioni e, in particolare, gli artt. 3 e 14; VISTO il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modifiche ed integrazioni, contenente il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione;

VISTA la legge 15 marzo 1997, n. 59 e successive modificazioni e integrazioni, contenente la delega al Governo per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa e, in particolare, l'articolo 21;

VISTA la legge 3 aprile 1997, n. 94, recante norme di contabilità generale dello Stato in materia di bilancio;

VISTO il decreto legislativo 7 agosto 1997, n. 279 sulla individuazione delle unità previsionali di base del bilancio dello Stato; VISTA la legge 23 dicembre 1998, n. 454, concernente il bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 1999;

VISTA la legge 23 dicembre 1998, n. 448, contenente misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo;

VISTA la legge 23 dicembre 1998, n. 449, recante disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 1999);

VISTA la legge 10 dicembre 1997, n. 425 contenente disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore;

VISTA la legge 18 dicembre 1997, n. 440 contenente disposizioni in materia di arricchimento ed ampliamento dell'offerta formativa scolastica;

VISTO il decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59 recante disposizioni sulla disciplina della qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome emanato a norma dell'art. 21, comma 16 della legge 59/97 citata;

VISTO il decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, emanato in attuazione del capo I della legge 59/97 citata;

VISTO il D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233 recante norme per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, emanato a norma dell'art. 21 della legge 59/97 citata;

VISTA la legge 20 gennaio 1999, n. 9 recante disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione;

VISTO il decreto del Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica in data 30 dicembre 1998, pubblicato sul supplemento ordinario n. 212 alla Gazzetta Ufficiale - serie generale - n. 303 del 30 dicembre 1998, con il quale sono state ripartite in capitoli le unità previsionali di base relative al bilancio di previsione per l'anno 1999 ed in particolare la tabella 7 allegata a tale decreto, riguardante il Ministero della Pubblica Istruzione;

VISTO il decreto ministeriale n. 16 del 22 gennaio 1999, con il quale si è provveduto ad assegnare ai titolari dei centri di responsabilità le risorse finanziarie per l'anno 1999;

VISTA la legge 14 gennaio 1994, n. 20, contenente disposizioni in materia di giurisdizione e controllo della Corte dei Conti;

VISTI i decreti ministeriali del 1998, con i quali a taluni dirigenti del Ministero della Pubblica Istruzione sono state attribuite funzioni di coordinamento di moduli organizzativi di progetti obiettivo

TENUTO CONTO delle proposte formulate dai dirigenti preposti ai centri di responsabilità, a strutture di vertice equiparabili, al coordinamento di moduli organizzativi di progetti obiettivo, agli uffici periferici e ai servizi ispettivi del Ministero della Pubblica Istruzione;

RITENUTO di dover definire, ai sensi degli artt. 3 e 14 del decreto legislativo n. 29/93 citato, gli obiettivi, le priorità, i piani e i programmi da attuare per l'anno 1999 attraverso apposita direttiva;

CONSIDERATO che il sistema dell'istruzione vive una fase di profonde trasformazioni che, seppure avviate in modo efficace ed incisivo, hanno bisogno di qualche tempo per essere portate a compimento. In particolare il processo di autonomia, in attesa che si concluda l'emanazione degli atti normativi di attuazione del disposto di cui all'art. 21 della legge n. 59/97, viene porta-

miglio di ogni altra realizza l'integrazione tra scuola e territorio e alla quale, per questa ragione, gli stessi Enti locali manifestano grande interesse.

## Ricerche e documentazione delle esperienze condotte nel 1998

Diffusione dei dati e delle analisi relativi alle iniziative attivate sull'organizzazione flessibile, didattica e modulare nella scuola per la risposta alle esigenze del territorio con particolare riferimento all'orientamento, educazione degli adulti, offerta formativa ecc. ed in particolare:

- raccolta ed esame dei risultati delle iniziative di formazione;
- pubblicazioni;
- individuazione di modelli concettuali ed operativi e disseminazione;
- ricognizione sui corsi di formazione dei capi di istituto per l'attribuzione della qualifica dirigenziale;
- raccolta di dati, materiali e risorse.

## Sperimentazione e progetti

### Progetto per l'insegnamento seconda lingua comunitaria

L'introduzione dell'insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola media, in forma non curricolare, facoltativa e aggiuntiva si colloca nell'ambito delle iniziative finanziate con il "Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa", istituito con la legge n. 440/97, e si propone di arricchire l'offerta di insegnamento di una seconda lingua comunitaria, precedentemente impartito solo in via sperimentale.

Il progetto privilegia lo sviluppo delle abilità di comunicazione audio-orali e introduce elementi di forte innovazione nell'insegnamento delle lingue straniere, quali l'insegnamento modulare e l'impiego sistematico delle tecnologie multimediali. L'introduzione della seconda lingua comunitaria, per le innovazioni che presenta sotto il profilo delle metodologie e degli obiettivi, va accompagnata da un piano di formazione.

### Dispersione scolastica

Prosecuzione delle iniziative volte a realizzare interventi nelle aree destinate alla "obiettiva sette" della Comunità Euro-

pea i cui finanziamenti sono destinati ad attività di orientamento e di prevenzione e recupero della dispersione scolastica (programma operativo 94002511 del Fondo Sociale Europeo).

## Determinazione organico

- Avviare il superamento dell'assetto organizzativo del tempo prolungato regolato dal Decreto ministeriale del 1983, sostituendolo, in via sperimentale, con modelli di "prolungamento del tempo-scuola" flessibili, che le scuole possano liberamente modulare adeguandoli alle esigenze delle famiglie;

- elaborare modelli di "organico funzionale" che consentano di assegnare agli istituti comprensivi quantità definite di risorse da utilizzare interamente all'interno dell'istituzione (eliminazione delle cattedre orario tra due o più scuole), favorendo l'impiego degli insegnanti anche nelle classi di grado diverso da quello di appartenenza, in modo da consentire, attraverso la flessibilità delle soluzioni operative, l'elaborazione di percorsi di continuità verticale.

## 4.1 Coordinamento formazione e aggiornamento dirigenti scolastici

### Formazione iniziale e in servizio dei dirigenti scolastici 1999

In relazione all'incarico a suo tempo conferito concernente la formazione iniziale ed in servizio dei dirigenti scolastici, l'insieme delle azioni da attuare potrà prefigurare un sistema complessivo finalizzato al conseguimento di criteri di efficacia e efficienza operativa con il migliore utilizzo delle risorse disponibili. È opportuno, pertanto, che le azioni di formazione dei dirigenti scolastici assumano la configurazione di un sistema organizzato rispondente a una pluralità di funzioni:

a) *percorsi formativi, che utilizzino gli esiti dei corsi di formazione per il riconoscimento della qualifica dirigenziale.* I servizi di formazione che si concretizzano nei corsi che consentono l'accesso alla dirigenza dei capi di istituto attualmente in servizio, devono essere finalizzati non solo alla costituzione di una struttura amministrativa ed operativa distribuita sul territorio e

la creazione di sinergie tra amministrazione scolastica (centrale e periferica) e soggetti pubblici e privati di ricerca e di formazione, ma anche alla determinazione di modelli e percorsi formativi e la costituzione di risorse e di materiali che appaiono suscettibili di ulteriore utilizzazione. Il criterio di razionalità nell'impiego delle risorse di diversa natura impone che quanto finora costruito rifluisca, con gli opportuni adattamenti, sia nella formazione iniziale dei dirigenti scolastici che nella formazione permanente.

La formazione in servizio dei dirigenti sarà correlata ai progressivi livelli di attuazione del processo dell'autonomia scolastica. Ciò comporta che l'azione di formazione deve essere pensata, organizzata e sviluppata secondo un progetto unitario che, ponendosi come sistema in costruzione, si colleghi inizialmente con i corsi previsti per il riconoscimento della qualifica dirigenziale.

Vanno, inoltre, esplesate le procedure previste dal D.M. 5.8.98, in particolare quelle relative agli artt. 8 (certificazione qualità dei corsi e modalità di rendicontazione) e 9 (monitoraggio e valutazione) e quelle relative alle lettere b) e c) del titolo II dell'allegato tecnico del D.M. citato (personale direttivo con incarico parlamentare o mandato amministrativo o in servizio all'estero).

b) *Iniziativa di formazione per la selezione e il reclutamento dei nuovi dirigenti scolastici.* Alla conclusione del processo di formazione per il conseguimento della dirigenza scolastica e del parallelo processo di dimensionamento delle sedi scolastiche (a.s. 2000-2001), dovranno essere avviate procedure preordinate all'attuazione del corso concorso selettivo di formazione previsto dall'art. 28-bis del D.Lgs. 29/93. A tal fine saranno assunti ed elaborati i dati e gli esiti delle ricerche attivate e avviati i rapporti di collaborazione istituzionale con il Ministero della Funzione pubblica, per l'elaborazione del decreto di cui all'art. 28-bis del D.Lgs. 29/93, comma 4.

c) *sviluppo di tematiche prioritarie e contenuti dell'azione normativa dei dirigenti scolastici.* La relazione particolare che l'autonomia istituisce tra la scuola ed il territorio, i processi di orientamento, la specificità del rapporto tra il dirigente scolastico e i docenti, gli organi collegiali, l'utenza interna ed esterna, la stessa articolazione della didattica in moduli ed in saperi determinano l'individuazione di tematiche prioritarie e trasversali quali:

- *la comunicazione istituzionale con le sue diverse valenze, da considerare denominatore comune alle funzioni ed alle competenze presenti nell'universo scolastico rinnovato;*

- *la motivazione e la valutazione delle risorse umane, processi di rilevazione e miglioramento del clima organizzativo.*

(1. continua)



L'insegnante, in genere, per comprendere il linguaggio dell'allievo deve regredire al suo livello e lasciarsi libero di confrontarsi con una parte di sé molto profonda che fa emergere quel bambino o quell'adolescente che è in ciascun di noi. Si tratta di una vera e propria regressione, ma una regressione non patologica, indice di maturazione e strutturazione dell'io, che è quindi in grado di gestire allo stesso tempo sia il ruolo del bambino sia quello dell'adulto, in una condizione di equilibrio che permette addirittura di ampliare la sfera della propria personalità. È una regressione che permette una "identificazione al servizio dell'io", al servizio dell'efficienza e dell'efficacia del proprio ruolo. In questo senso, il rapporto che si instaura non è strutturato da ragioni di tipo logico, ma è bensì un legame simile alla situazione transferale dell'analisi o all'innamoramento. Benché siano presenti anche aspetti simili a quelli tipici del legame con la madre ("cura" da parte dell'insegnante, che provvede ai bisogni del bambino,

nel ruolo di colui che sa e sa come insegnarlo, reciprocità e rielaborazione del vissuto, funzione rassicurante), il rapporto che s'instaura è di tipo paterno in quanto è meno diretto, più intenzionale e mediato dalla cultura e in quanto prevale in esso la funzione di guida. Dati questi presupposti è inevitabile che si ricrei una situazione che presenta similitudini con quella edipica, per la quale l'allenatore appare "grande", "capace", "abile in molte cose"; di conseguenza il bambino ne fa il proprio modello utilizzando anche le stesse parole (oltre che gli stessi atteggiamenti) per confermare la validità di ciò che egli stesso dice.

È quasi inutile affermare che in una relazione basata su tali presupposti, l'allievo-bambino tenti di istituire con l'insegnante o l'allenatore un rapporto esclusivo che vede coinvolti entrambi e esclude gli altri bambini, e che l'allenatore reagisca (positivamente o negativamente, colludendo o negando) a tale seduzione.

Questa situazione va analizzata su

due fronti, quello del bambino e quello del docente: nel bambino si avrà un vissuto di tipo edipico, in cui sarà dominato dal desiderio di conquistare per sé l'insegnante; d'altra parte nel docente sarà presente la tendenza a vedere gli allievi (in quanto dipendenti affettivamente e cognitivamente) come "piccoli" e "sprovveduti", bisognosi di cure, assolutamente plasmabili; c'è quindi la tendenza a vedere gli allievi non come soggetti di desideri e, di conseguenza, parte attiva del rapporto, ma come oggetto di bisogni, è proprio per questi motivi che l'istruttore può trovare una grande gratificazione nell'indiscussa e incondizionata ammirazione che gli allievi-bambini provano per lui.

Più complicata è la situazione quando si tratta di preadolescenti e adolescenti: questi, infatti, più evoluti cognitivamente e affettivamente, ma anche più consapevoli delle proprie problematiche e del propri conflitti (tra gli aspetti cognitivi, affettivi e sociali della propria vita), non sanno più in che modo rapportarsi all'allenato-

re, non trovano un ruolo stabile e diventano sfuggenti, distratti, ambigui, oppure in opposizione a tutto ciò che per loro possa rappresentare autorità e conformismo. In questo caso il compito dell'insegnante diventa più difficile in quanto non è più in grado di cogliere quelle gratificazioni che poteva ottenere nel caso precedente. C'è quindi il rischio che, proprio in questa fase di crisi per il ragazzo, l'allenatore cerchi le proprie gratificazioni nel conseguimento del risultato agonistico, comunicando, in questa maniera, un disinteresse affettivo attraverso messaggi che struttureranno rapporti "a doppio vincolo"<sup>1</sup>. Il verificarsi di questi eventi è il presupposto, oltre che di ulteriori conflitti, anche dell'autodeterminarsi delle previsioni fatte sugli allievi.

Bisogna dire che le situazioni, le dinamiche e i vissuti di cui parlo, nell'ambito sportivo sono più attenuate rispetto a quelle corrispondenti che si verificano nel contesto scolastico tra insegnante e allievo, in quanto l'ambiente sportivo viene vissuto e identificato, all'opposto della scuola, come "alternativo", "compensativo", meno conformista e omogeneizzante (sempre che si parli di un "sano" ambiente sportivo, il cui fulcro è l'individuo-atleta e la sua personalità e non le prestazioni).

In questa situazione, il legame emotivo non deve mai raggiungere intensità eccessive (non deve essere troppo "motivante"), ma solo avere una sufficiente "risonanza" emotiva (una certa dose di "transfert" è funzionale all'apprendimento), che permetta che il livello di tensione non cada (pena la caduta della motivazione all'apprendimento), né che si elevi troppo (pena la caduta del livello di rendimento). Nel primo caso l'allievo non si riconosce nei valori veicolati dall'allenatore e ciò impedisce che

desideri di identificarsi con lui, mentre nel secondo caso l'eccessivo desiderio di essere apprezzato, la paura di sbagliare, possono generare ansia eccessiva ed interferire col processo di apprendimento e con la prestazione. Inoltre un eccesso di motivazione, che abbia come conseguenza una totale identificazione, finirà col generare una dipendenza eccessiva, impedendo il nascere del desiderio di abbandonare il "maestro" (o meglio ciò che questi rappresenta) e di liberare la propria individualità creatrice.

Come è già stato accennato, l'allenatore, oltre a trasmettere contenuti culturali (diversi da quelli dell'insegnante scolastico, che utilizza canali differenti, seppure più limitati) ed a favorire lo sviluppo di abilità generali e specifiche di ordine cognitivo, affettivo, sociale<sup>2</sup> e motorie, valuta i risultati conseguiti da ciascuno nell'apprendimento, mantiene la disciplina, si propone come figura di riferimento e modello. Le scelte dell'allenatore e soprattutto l'importanza del suo giudizio, possono essere determinanti per i risultati conseguibili dai bambini. Infatti come detto sopra, le aspettative degli allenatori influenzano non solo le valutazioni degli allievi, ma anche il loro rendimento effettivo: se un allenatore, per una qualsiasi ragione (a qualcuna si è accennato in precedenza), si forma l'idea che un bambino sia particolarmente dotato, "brillante", motorialmente evoluto, oppure poco dotato, goffo, "imbranato", anche se di fatto non vi è alcuna differenza, quel bambino ne riceverà un reale vantaggio (o svantaggio, se l'opinione su di lui è stata negativa) nella possibilità di apprendere e di evolversi ulteriormente, e quest'effetto sarà tanto più duraturo quanto maggiore è l'età del bambino (ribadisco, in misura più limitata lo stesso fenomeno si verifica nell'am-

bito scolastico, ma con i vincoli di una minore "pressione performativo-agonistica").

L'insegnante-allenatore può essere "caldo" e incoraggiante verso i bambini che ritiene migliori, dedicandogli più attenzione, interagendo con loro più spesso sia per correggere i loro errori, sia sottolineando e commentando le "risposte" giuste; come risposta i bambini così stimolati si impegnano effettivamente di più ottenendo quindi risultati migliori. A questo punto sarebbe addirittura banale affermare che gli atteggiamenti di calda e incoraggiante attenzione, in una gestione ideale da parte dell'allenatore, andrebbero adeguati e personalizzati per tutti i membri del gruppo indistintamente.

È importante sottolineare che oltre alle motivazioni ed alla spinta evolutiva, l'effetto Pigmalione influenza il senso e la velocità dello sviluppo della personalità.

Il bambino non può opporsi al suo allenatore, non ne ha il potere, o, se ne dispone, non è sufficiente. Per salvaguardare il proprio benessere, per "sopravvivere", può solo accettare ciò che gli viene offerto, spesso senza discutere. Infatti, ha ben pochi argomenti ai quali richiamarsi ed essendo le sue conoscenze limitate ed il proprio Sé ideale suscettibile di continue modificazione, non può far altro che operare raffronti tra i giudizi che gli altri danno di lui; tali giudizi, quando sono discrepanti ed incongruenti (paradossali), lo porteranno ad invischinarsi in un conflitto dal quale è difficile che riesca ad uscire da solo, senza attuare e strutturare delle difese dell'Io che ne condizioneranno la personalità.

Una volta strutturati, determinati atteggiamenti e una certa gamma di reazioni emotive nei confronti delle persone e delle situazioni (alle quali



*Il bambino non può opporsi al suo allenatore, non ne ha il potere, o, se ne dispone, non è sufficiente.*



le comunicazioni, verbali e non, si riferiscono), diventano stabili e, in molti casi, irreversibili se non in seguito ad un intervento terapeutico. Quindi il bambino non si limita ad assimilare l'aspetto di "contenuto" della comunicazione, ma anche, e soprattutto, quello di "relazione"<sup>3</sup>, assumendo nei confronti delle situazioni (attraverso processi di generalizzazione e di transfer) specifici atteggiamenti, che saranno le basi per le strutture psichiche che orienteranno il comportamento e, a lungo andare, determineranno la struttura dell'intera personalità.

Dovremmo impedire che una persona si percepisca come programmata fin dalla nascita per diventare un essere umano (ed agire in determinati modi nell'ambito di determinate situazioni) perché, se ciò avvenisse, l'individuo sarebbe realmente programmato secondo la definizione della cultura corente, dei suoi genitori e dei suoi educatori e, lentamente, introietterebbe questo programma identificandolo con il proprio Io, avviandosi così verso degli scompensi che ne sconvolgeranno la vita, costringendolo in una sequenza interminabile di comportamenti compulsivi. In questo senso, il bambino ha il diritto di ricevere dagli adulti delle comunicazioni razionali, non ambigue o paradossali, che strutturano interazioni o rapporti a doppio vincolo, bensì comunicazioni che li aiutino a capire che cosa provano per se stessi.

La struttura delle interazioni con gli adulti (e i messaggi di questi ultimi) influisce sulla stima che il bambino ha di sé, sul valore che attribuisce a se stesso. Dato che il senso di autostima è il perno attorno al quale ruota l'intero processo di sviluppo della personalità, che può quindi avvenire armonicamente soltanto nel caso in cui questa sia positiva, vanno total-

mente censurate tutte quelle comunicazioni che inducono il bambino a diffidare della propria percezione, e lo inducono a rinnegare i propri sentimenti e a dubitare del proprio valore.

I discorsi che si fanno "normalmente" ai bambini sono da evitare: i biasimi e le frasi che ispirano vergogna, le prediche e le morali, gli ordini e le prepotenze, le ammonizioni e le accuse, gli atteggiamenti che ridicolizzano e che sminuiscono, le minacce e gli allettamenti, le diagnosi e le prognosi... tutte tecniche che brutalizzano, strumentalizzano e disumanizzano i bambini.

Un allievo (soprattutto un bambino) impara più provando che sbagliando, più attraverso il piacere che attraverso la sofferenza, più grazie ai suggerimenti ed alle spiegazioni che agli ordini. Impara tramite l'affetto, l'attenzione, l'amore, la pazienza, la comprensione, il senso di appartenenza, il fare e l'essere. Di giorno in giorno il bambino arriva a conoscere un po' di ciò che noi già sappiamo e un po' di più di ciò che noi pensiamo e comprendiamo. È proprio questo il fatto decisivo: ciò che noi insegnanti, allenatori, genitori, adulti sognamo e crediamo, quello è ciò che sta diventando quel bambino. Nella stessa maniera in cui percepiamo subliminalmente o coscientemente, pensiamo confusamente o chiaramente, crediamo dogmaticamente o a ragion veduta, siamo veri o falsi, così il bambino impara.

Prima di poterci dedicare all'educazione dei bambini, dobbiamo aver raggiunto la capacità di comunicare con loro: in genere noi parliamo a loro, parliamo come se non ci fossero, parliamo in modo che non ci capiscano. Non comunichiamo mai *con loro*. Sembrano banalità, inutili puntualizzazioni, ma per comunicare veramente con gli allievi, oltre ai sug-

gerimenti che scaturiscono da ciò che è stato detto in precedenza, bisognerebbe mettere in pratica delle piccole accortezze che sono, però, indispensabili in quanto permettono di aprire più facilmente i canali e utilizzare codici della comunicazione più adeguati, servendosi di quelli utilizzati dai bambini:

– dobbiamo abituarci a piegare le ginocchia per stare faccia a faccia con loro, favorendo l'intimità, la familiarità, senza agire attraverso posture che strutturino interazioni di "dominanza-sottomissione";

– dobbiamo cercare di entrare nel loro mondo, senza parlare di un mondo che non è il loro; se li ascolteremo e li inviteremo a dirci che cosa vedono, sentono, odono, insomma dirci che cosa li fa sentire vivi e gioire, oltre ad imparare qualcosa anche noi, avremo le indicazioni necessarie per poter programmare degli interventi educativi che siano stimolanti e interessanti per loro, proprio perché sapremo come rapportarci a loro;

– dobbiamo analizzare quali siano, in questa situazione, le modalità e i contenuti delle loro comunicazioni, per avere delle indicazioni su ciò che stiamo significando per loro e su quali siano le loro risposte profonde al nostro agire. Nello strutturarsi dell'effetto Pigmalione (così come in tutte le situazioni conseguenti alle modalità e tipi di relazione strutturata), sono di fondamentale importanza i caratteri "confirmatorio" e "disconfirmatorio" presenti nelle diverse fasi dell'interazione.

Nell'ambito dell'interazione, due individui, attraverso gli aspetti di contenuto e di relazione, danno una definizione del Sé e dell'altro da Sé che può generare tre tipi di relazione:

1. *Conferma*: l'individuo "A" può accettare la definizione che l'individuo "B" ha dato di sé (è il più gran-

de fattore a garanzia dello sviluppo e della stabilità mentale. Infatti, attraverso situazioni diverse, la più importante delle quali è quella, definita nell'ambito di un certo modello teorico, dell'incontro, consente di accrescere la consapevolezza di sé).

2. **Rifiuto:** "A" rifiuta la definizione che "B" ha dato di sé; presuppone il riconoscimento di quanto si rifiuta e, quindi il riconoscimento della realtà del giudizio di "B" su di sé (in terapia il rifiuto è una delle risposte a disposizione del terapeuta che favoriscono "l'esame di realtà" da parte del paziente).

3. **Disconferma:** non si occupa più della verità o falsità della definizione che "B" ha dato di sé, ma piuttosto nega la realtà di "B" come emittente di tale definizione.

Le tre modalità possono essere viste, (emesse - ricevute) a livello riflessivo, tattile, uditivo. Mentre il rifiuto equivale al messaggio "hai torto", la disconferma dice "tu non esisti". Ognuna di queste tre reazioni comunica: "ecco come ti vedo"; come conseguenza si ha una serie di reazioni a catena che puntualizzano (giudicano e definiscono) i vissuti e l'essenza stessa degli individui implicati nell'interazione.

Una sequenza è così strutturata:  
"B": "ecco come mi vedo"  
"A": "ecco come ti vedo"  
"B": "ecco come vedo che tu mi vedi"  
"A": "ecco come vedo che mi vedi che ti vedo"

Questa serie di reazioni a catena, unita alla mancanza di consapevolezza delle percezioni interpersonali, e ai conseguenti circoli viziosi in cui si entra se non si fa uso di una metacomunicazione, originano un conflitto, ovvero una totale confusione su ciò che si considera la causa e su ciò che

si considera la conseguenza, nonostante né l'una né l'altra esistano realmente (data la circolarità dell'interazione). Così nella comunicazione, il dare una cosa per scontata (per preconcetti, pregiudizi, ecc.) equivale alla profezia che si autodetermina: è il comportamento che provoca negli altri una reazione alla quale quel dato comportamento sarebbe la risposta adeguata.

Tutte le precedenti considerazioni sono state necessarie al fine di convincere che il bambino, dopo che le convinzioni, le percezioni che ha di sé ed il suo modo di comunicare e interagire sono stati orientati in un certo senso, agirà un comportamento basato su una (o più) premessa che avrà un effetto complementare sugli altri, costringendoli ad assumere determinati atteggiamenti specifici che confermano la premessa da cui il bambino era partito e che è stata, quindi, la causa che ha provocato gli atteggiamenti altrui, benché venga percepita dal bambino come una reazione agli stessi.

In conclusione, dopo aver descritto sommariamente come i nostri pensieri, il nostro modo di comunicare e interagire possano determinare la velocità e il senso dello sviluppo della personalità di un altro individuo, mi auguro non soltanto di aver suscitato la consapevolezza di certi su determinate dinamiche e determinate problematiche relazionali, ma, soprattutto di aver gettato le basi affinché gli operatori del settore educativo possano effettuare un'analisi critica continua sul proprio agire e sui propri vissuti, con lo scopo di favorire, oltre che la propria, la crescita, l'educazione, lo sviluppo armonico di coloro ai quali si dedicano. Spero inoltre che gli aspetti considerati non vengano sottovalutati in quanto, benché a prima vista sembrano di poco con-

to, sono quelli che, secondo come vengono gestiti, danno all'individuo l'opportunità di scegliere (e, talvolta, neppure questa, se gestiti nella maniera peggiore) tra la gratificazione e la frustrazione, tra il successo e l'insuccesso, tra la vittoria e la sconfitta, non soltanto nella scuola o nello sport, ma soprattutto, nella vita.

## Note

- (1) Si definisce "doppio vincolo" o "doppio legame" una situazione in cui:  
a) due o più persone sono coinvolte in una situazione intensa avente un alto valore di sopravvivenza fisica e/o psicologica per una di esse per alcune o per tutte;  
b) in un simile contesto viene dato un messaggio tale che: 1. asserisce qualcosa, 2. asserisce qualcosa sulla propria asserzione, 3. queste due asserzioni si escludono a vicenda;  
c) si impedisce al destinatario del messaggio di uscire fuori dallo schema stabilito dal messaggio stesso, o metacomunicando (commentandolo) o chiudendosi in se stesso.
- (2) Si fa qui riferimento oltre che all'intelligenza "cognitiva", anche all'intelligenza "emotiva" e a quella "sociale", nonché a quella motoria.
- (3) Ricordiamo che tra gli assiomi della comunicazione c'è quello che afferma che: ogni comunicazione contiene due livelli comunicativi che si riferiscono, il primo all'aspetto di contenuto, di informazione, di notizia, di comando, il secondo a quello di relazione, cioè a come il contenuto va interpretato.
- (4) Ritengo che l'intervento dello psicologo nello sport debba essere prioritariamente previsto in sintonia con queste affermazioni, a livello preventivo e orientativo, eccezionalmente terapeutico, e non esclusivamente dedicato a pratiche finalizzate in maniera esclusiva alla massimizzazione della prestazione, che, volen-



ti o nolenti, finiscono per trascurare il contesto relazionale, causando non pochi danni, nel medio-lungo termine ai destinatari dei propri interventi.

*L'autore: Antonio Pala è psicologo e psicoterapeuta.*

## Bibliografia essenziale

1. Bales R., Personality and interpersonal Behavior, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.
2. Bartalanaffy L.L., Teoria generale dei sistemi, I.L.I., Milano, 1971.
3. Beretta A., Barbieri M.S., Il centauro e l'eroe, Il Mulino - IARD, Bologna, 1974.
4. Berti A. E., Bombi A. S., Psicologia del bambino, Il Mulino, Bologna, 1985.
5. Buscaglia L., Vivere, amare, capirsi, Mondadori, Milano, 1982.
6. Buscaglia L., Amore, Mondadori, Milano, 1985.
7. Birkenbihl V. F., Training sulla comunicazione, Angeli, Milano, 1991.
8. Birkenbihl V. F., Segnali del corpo, come interpretare il linguaggio corporeo, Angeli, Milano, 1990.
9. Carli R., Psicopsicologia delle organizzazioni e delle istituzioni, Il Mulino, Bologna, 1981.

10. De Cataldo Nenburger L., Gulotta G., Sapersi esprimere, Giuffrè, Milano, 1991.
11. Doise W., Mugny G., La costruzione sociale dell'intelligenza, Il Mulino, Bologna, 1982.
12. Duck S., Perlman D., Understanding personal relationships, Sage, London, 1985.
13. Flanders N. A., Teacher influence, pupil attitudes, and achievement. Cooperative Research Monograph n° 12., U.S. Government Printing Office, Washington D.C., 1951.
14. Forgas J.P., Comportamento interpersonale, Armando, Roma, 1989.
15. Fornari F., La lezione freudiana, Feltrinelli, Milano, 1983.
16. Franta H., Salonia G., Comunicazione interpersonale, LAS, Roma, 1979.
17. Goleman D., Intelligenza emotiva.
18. Gulotta G., I processi di attribuzione nella psicologia interpersonale e sociale, Angeli, Milano, 1980.
19. Gulotta G., Capurro P., Orecchie d'asino e bacio accademico, Giuffrè, Milano, 1988.
20. Gulotta G., Boi T., L'intelligenza sociale, Giuffrè, Milano, 1994.
21. Laing R., La politica dell'esperienza, Mondadori, Milano, 1967.
22. Laing R., L'io e gli altri, Sansoni, Firenze, 1969.
23. Marsicano S., Comunicazione e disagio sociale, Angeli, Milano, 1987.

24. Mizau M., Prospettive di comunicazione interpersonale, Il Mulino, Bologna, 1974.
25. Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J., Huston A.C., Lo sviluppo del bambino e la personalità, Zanichelli, Bologna, 1994.
26. Pollo M., Il gruppo come luogo di comunicazione educativa, LDC, Torino.
27. Ricci Bitti Cortesi A., Comportamento non verbale e comunicazione, Il Mulino, Bologna, 1977.
28. Rosenthal R., Jacobson L., Pigmaliione in classe, Angeli, Milano, 1972.
29. Scott Peck M., Voglia di bene, Frassinelli, Milano, 1985.
30. Scott Peck M., Vivere di pace, Frassinelli, Varese, 1988.
31. Scott Peck M., Star bene con gli altri, Frassinelli, Como.
32. Segal H., Melanie Klein, Boringhieri, Torino, 1981.
33. Singer R.N., L'apprendimento delle capacità motorie, Società Stampa Sportiva, Roma, 1984.
34. Sternberg R.J., Teorie dell'intelligenza, Bompiani, Milano, 1987.
35. The OPEN UNIVERSITY, L'analisi dei sistemi, Mondadori, Milano, 1979.
36. Travers R.N., Psicologia dell'educazione, Loescher, Torino, 1981.
37. Watzlawick P. et al., Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971.
38. Winnicott D.W., Sviluppo affettivo e ambiente, Armando, Roma, 1986.