

# LA QUALITÀ DELLA RELAZIONE FORMATIVA

di Anna Rezzara

Poiché lo scopo di questo contributo è quello di mettere a fuoco dal punto di vista pedagogico la possibilità e i modi di valutare la relazione formativa, mi sembra necessaria una breve premessa di ordine generale sull'oggetto centrale del nostro discorso, la relazione formativa appunto. Nella trattazione pedagogica, così come nella rappresentazione diffusa presso i protagonisti dei processi formativi, si corre spesso il rischio di assolutizzare la relazione formativa, di trattarla cioè come qualcosa che coincide perfettamente, e che quindi esaurisce, l'intero processo formativo: l'educazione è relazione, ciò che produce formazione è la relazione educativa, **si dice**, e con ciò la relazione formativa diviene una dimensione talmente pervasiva, indifferenziata e comprensiva da impedire un autentico discorso scientifico su di essa e, soprattutto un discorso pedagogico che riconosca la relazione come una delle dimensioni, per quanto centrale, di un più complessivo processo formativo. Molti dei discorsi sulla relazione educativa rischiano spesso, oltretutto, di isolare la relazione dal contesto in cui essa avviene, da tutti gli elementi che concorrono a produrre quella specifica situazione formativa, e anche per questa via dunque i discorsi sulla relazione formativa rischiano di essere dei modelli teorici, o delle pure indicazioni metodologiche, o delle riduzioni indebite della complessità del processo formativo. Non utili quindi a cogliere la specificità e la dinamica delle relazioni nel loro concreto accadere sulla scena formativa e nel loro produrre, comunque, effetti sulle persone, sul processo in atto, sulla situazione intersoggettiva. La proposta è perciò quella di considerare la relazione educativa come una delle componenti di un dispositivo formativo che agisce in ogni situazione in cui si faccia formazione, e che è fatto, oltre che di intrecci relazionali, anche di spazi, di tempi, di corpi, di modelli di azione, di stili formativi, di condizioni istituzionali, di contenuti, di oggetti, di scelte pedagogiche, di ruoli e di funzioni, di progetti espliciti e impliciti. La relazione formativa, così, può essere letta, compresa, e valutata all'interno del complesso gioco di tutte queste dimensioni, in una logica di determinazione multipla e intrecciata di ciò che accade, senza semplicistiche riduzioni, e senza tentazioni di leggere la realtà complessa della formazione con schemi lineari o con unilaterali enfattizzazioni sulla relazione interpersonale.

Se il nostro interrogativo è come poter valutare la qualità della relazione formativa, sarà utile anche indicare brevemente da subito qualche essenziale questione riguardo alla valutazione dei processi formativi, che ci aiuterà a sviluppare il discorso e che si può riassumere in una breve serie di domande pedagogiche aperte.

La prima questione è quella del **rapporto tra valutazione e misurazione**: quando parliamo sommariamente di valutazione, infatti, rischiamo di confondere due attività e due significati molto diversi, una delle quali - la misurazione - consiste nel controllare, verificare, misurare, accertare la presenza, assenza o quantità di una certa prestazione, comportamento, abilità, conoscenza, informazione, mentre l'altra - la valutazione in senso proprio - consiste nell'attribuire significato e valore, secondo procedimenti e criteri di ordine pedagogico, ai dati e alle informazioni rilevati attraverso la misurazione. Molti degli interrogativi, dei dubbi, degli errori, delle difficoltà che incontriamo nelle pratiche valutative della formazione derivano proprio dalla non distinzione e quindi dalla commistione di metodi, procedure, criteri, logiche che appartengono in realtà a queste due diverse componenti del processo valutativo, la misurazione e la valutazione, che sono entrambe necessarie per valutare correttamente ed efficacemente, ma che devono essere chiaramente distinte nella mente e nelle pratiche di chi valuta.

Una seconda questione riguarda l'**oggettività/soggettività della valutazione**. Il mito di una valutazione oggettiva così come la paura della soggettività del valutatore hanno sempre attraversato i discorsi pedagogici e hanno ispirato anche importanti teorie e metodologie e strumenti al servizio della valutazione. La questione deve essere vista, a mio parere, alla luce di quanto detto sopra sulla distinzione tra misurazione e valutazione. Non c'è dubbio allora che, nel momento in cui c'è bisogno di osservare e registrare la presenza di una data conoscenza o abilità o comportamento, allo scopo essenziale di avere delle informazioni attendibili sul processo formativo in atto, non possiamo che ricercare dati oggettivi, nel senso di reali, concreti, il più corrispondenti possibile al vero, non possiamo che tendere a 'fotografare' una certa situazione così come essa si dà. Strumenti, metodi, interventi non potranno che avere una tensione verso l'oggettività, senza che questa possa mai essere considerata una condizione davvero e interamente raggiungibile, e soprattutto senza nutrire l'illusione, pedagogicamente scorretta, che l'oggettività esaurisca e risolva il problema della valutazione formativa e autorizzi ad escludere dal processo l'ineliminabile dimensione di giudizio, scelta e responsabilità soggettiva di chi valuta.

Infatti, se ci spostiamo dalla misurazione alla valutazione, dove, come detto sopra, si tratta non più e non solo di accertare la presenza di certe condizioni, ma di attribuire loro un significato e un valore, non c'è dubbio che dobbiamo affacciarci sulla dimensione necessaria della soggettività, non certo intesa come arbitrio, o come espressione incontrollata e parziale del punto di vista soggettivo del valutatore, bensì intesa come uso necessario dell'interpretazione dei dati, come necessario impiego di criteri di giudizio. Quando interpretiamo un dato, quando esprimiamo un giudizio su una situazione, quando assegniamo un certo valore ai fatti, sicuramente non possiamo ricavare tutto ciò estraendolo con processi meccanici e lineari dal dato oggettivo. Dobbiamo invece accedere a un

processo di scelta, fare ipotesi di senso, agire la responsabilità di formatori: trasformare l'esito, magari numerico, di un test, di una prova oggettiva, di un questionario, di un compito in classe in un giudizio, magari in una decisione sul futuro, significa leggere quel dato, collocarlo nel contesto, nella storia di quella persona, comprenderne l'origine, fare ipotesi sull'uso di quel dato per il futuro formativo. Tutte queste operazioni rimandano necessariamente alla soggettività, che qui significa naturalmente scelta e responsabilità della persona vincolata a precisi criteri, di ordine pedagogico. Si tratta di interpretare alla luce delle conoscenze pedagogiche, si tratta di scegliere sulla base di un progetto formativo, si tratta di applicare consapevolmente i criteri indicati in un piano formativo, le decisioni di un team di docenti, le intenzioni e le finalità pedagogiche che presiedono alla progettazione didattica. Qui la valutazione non può che essere soggettiva, nel senso di consapevole scelta e responsabilità di giudizio, vincolata a criteri pedagogici.

La terza questione ci interroga sul **carattere interno o esterno della valutazione**. Siamo abituati a pensare la valutazione scolastica come un'attività che i docenti esercitano su prodotti e processi formativi, come una funzione perciò soprattutto assegnata a uno dei protagonisti della coppia docente/discente. Ma una nuova cultura della valutazione, e in specie quella ormai diffusa nella formazione degli adulti e nella valutazione dei processi e dei servizi formativi, ha messo in evidenza l'importanza di una valutazione che nasca anche dall'interno dei processi in atto e dal vissuto di tutti i protagonisti, formatori e formandi. In questo modo la funzione stessa della valutazione si estende e si sposta, dall'essere prevalentemente una sorta di diffuso esame e tribunale che mette alla prova e giudica, all'essere un'occasione di conoscenza e consapevolezza di sé e del processo formativo per tutti gli attori coinvolti.

Un'ultima questione attiene a un altro cruciale 'distinguo', tra la **funzione di certificazione e funzione di conoscenza** che di fatto la valutazione assolve nei sistemi formativi scolastici. È l'apparato valutativo che nella scuola esercita il dovere/potere di promuovere, bocciare, sanzionare, sancire adeguatezza o meno, raggiungimento o non di obiettivi, compimento di iter o no. E questo attribuisce inevitabilmente ai docenti anche uno statuto di giudici, o di funzionari pubblici, che mal si concilia con l'accesso a una visione della valutazione come risorsa educativa, come forma di relazione positiva e utile nel contratto formativo docente-studente. La valutazione rivela qui il suo potere e si fa percepire come minaccia. Ma la valutazione è, può essere, anche e forse soprattutto, una funzione di conoscenza, di consapevolezza, di monitoraggio, di riconoscimento e di motivazione attiva nel processo: l'"intelligenza del processo", come è stata chiamata. La possibilità di realizzare entrambe queste funzioni – quella di certificazione e quella di conoscenza – risiede nella capacità di accettare e esplicitare la loro convivenza nella relazione formativa e le loro possibili contraddizioni interne, e di mettere chiaramente al centro del contratto formativo la consapevolezza condivisa tra docenti e studenti di questa duplicità

e le vie per risolverla e per assegnare un senso sia alla funzione pedagogica della valutazione sia al suo necessario uso per certificare ufficialmente competenze e mete raggiunte. Solo distinguendo, e opportunamente ricomponendo, gli usi molteplici della valutazione si può costruire il superamento di interferenze molto dannose alla possibilità di attivare la funzione formativa e costruttiva del valutare nella scuola.

Dopo aver dato spazio a queste premesse indispensabili, sul modo di pensare la relazione educativa e sulle principali questioni intorno a cui ruota il problema pedagogico della valutazione, vorrei entrare un po' più specificamente nelle pratiche valutative e nei loro modelli, per accostarci progressivamente alla sfida centrale del discorso, la valutazione della qualità della relazione formativa.

Ad onta di quanto poco in genere si metta al centro esplicitamente e intenzionalmente, nelle scuole e nella formazione degli insegnanti, la questione della valutazione, essa è molto presente nel quotidiano lavoro ed esperienza di chi vive nella scuola, ed ha dato luogo, nella letteratura pedagogica, a molte teorie e modelli, notevolmente variegati quanto a visioni di fondo e quanto a indicazioni operative. La pedagogia ha nel tempo considerato come oggetto privilegiato della valutazione dapprima il rendimento dell'alunno, successivamente l'efficacia dell'insegnamento, in seguito ancora la qualità delle relazioni e dei processi formativi. Questa generale linea di evoluzione ha quindi dapprima prodotto modelli e procedure che tendevano a rilevare in modo efficace e attendibile le prestazioni degli alunni, poi invece ha centrato i suoi studi sulla dinamica insegnamento-apprendimento, in un'ottica di programmazione scolastica che indaga gli effetti di apprendimento connessi alle scelte didattiche, per approdare poi alla complessa tematica della valutazione di qualità dei sistemi formativi, mettendo quindi al centro l'attenzione ai processi e ai sistemi di relazioni formative oltre e più che ai prodotti e agli esiti della formazione. Possiamo riconoscere come direzioni dell'evoluzione una crescente attenzione al processo e al sistema, che si sono accostate alla tradizionale attenzione ai prodotti/esiti e alle 'risposte'/performance dei formandi destinatari degli interventi formativi. Possiamo anche rilevare una linea di tendenza che progressivamente integra alla tradizionale visione della valutazione come verifica, accertamento dei risultati conseguiti, una visione della valutazione come processo di conoscenza, comprensione, interpretazione del processo formativo. Se vogliamo dare nomi, e ricordare così dei modelli e delle alternative significative nell'uso della valutazione, indichiamo una valutazione sommativa, centrata sulla rilevazione dei risultati prodotti dalla formazione nei formandi; una valutazione formativa che accompagna il processo e lo "legge", attraverso le sue rilevazioni, con lo scopo di interrogarne costantemente le scelte didattiche; una valutazione come ricerca, finalizzata alla conoscenza e al governo del processo, che apre alle dimensioni della autovalutazione e della metavalutazione (conoscenza e consapevolezza, anche, delle logiche e delle procedure di valutazione del sistema).

Nel progressivo passaggio dal prevalere di istanze di accertamento, verifica, misurazione, al prevalere invece di una ricerca di conoscenza e comprensione del processo, individuiamo un interrogativo pedagogico radicale: se il compito della valutazione debba essere quello di dare certezze su una realtà considerata oggettivamente rappresentabile e verificabile, o se sia quello di poter elaborare, sulla base di dati, fondate ipotesi interpretative sul senso e la qualità del processo osservato.

La questione appare particolarmente rilevante proprio quando ci occupiamo di valutare la qualità delle relazioni formative.

Valutare relazioni significa infatti estendere e complessificare di molto l'oggetto della valutazione; significa trovare un metodo di valutazione dinamico e dialettico, poiché la relazione è un processo interattivo in continua modificazione; implica il superamento di una visione oggettivistica, perché la relazione mette in gioco mondi personali e soggettivi che non possono essere ridotti a "dati"; vuol dire infine prendere in considerazione l'ambito dei valori, poiché i processi interpersonali e culturali animati dalle relazioni sono orientati da valori e da fini.

Risultano evidenti, allora, i limiti e l'inadeguatezza degli approcci alla valutazione di tipo oggettivistico, massimamente espressi da quella branca della pedagogia, la **docimologia**, che ha dedicato i suoi studi proprio alla ricerca di metodologie e di strumenti che garantiscano la possibilità di una valutazione valida, affidabile, oggettiva, trasferibile, non inquinata da interferenze personali del valutatore. Le premesse stesse e i fondamenti della docimologia mostrano chiaramente come questa, forse utile ai fini di una pura misurazione o accertamento della presenza/assenza/quantità di una determinata e molto definita performance, abilità, conoscenza, non si presti affatto a valutare la qualità della relazione. La docimologia infatti ha un approccio oggettivante, razionalizzante, tende al controllo del risultato, del prodotto, privilegia la dimensione quantitativa, ricerca tecniche che sottraggano i processi valutativi al gioco imprevedibile e soggettivo del 'fattore umano'. Per la docimologia valutare significa rappresentare oggettivamente e in modo neutrale una realtà che è data come esistente in sé, che è autonoma rispetto ai soggetti coinvolti. Valutatore e valutato sono considerati interferenze di disturbo del processo che minacciano l'affidabilità della valutazione. L'oggettivazione del dato è la garanzia della possibilità di conoscere la realtà, la soggettività inevitabilmente portata dalle persone deve essere eliminata dalle tecniche e dagli strumenti di rilevazione, che permettono di prescindere dallo sguardo e dal punto di vista del valutatore.

In questo modo la docimologia, pur mettendo originariamente a fondamento del proprio impegno la ricerca di una valutazione più equa e davvero rispondente alle reali capacità degli alunni, si risolve poi essenzialmente in un discorso tecnico che lascia aperti gli interrogativi pedagogici e che soprattutto è inadeguato a trattare dimensioni più complesse e a conoscere veramente l'allievo, oltre alle sue singole prestazioni.

Un approccio più recente e più complesso è quello che, estendendo al di là del profitto individuale e dei processi di apprendimento/insegnamento gli oggetti della valutazione, mira a poter valutare anche il processo formativo, la sua organizzazione, la rete di relazioni interpersonali, il sistema scolastico. La scelta di metodo in questo caso è stata l'uso degli **indicatori qualitativi**, ovvero la selezione di elementi e dimensioni strategici del processo che permettano di ottenere informazioni che, adeguatamente interpretate, leggono e valutano la qualità del processo. Pur essendo una prospettiva interessante e produttiva, la logica degli indicatori di qualità, trasferita nei processi formativi, rivela troppo fortemente la sua origine e provenienza dal mondo economico: voglio dire che l'interpretazione dei dati forniti dagli indicatori è tendenzialmente e sempre orientata alle categorie economiche di efficacia, efficienza e produttività del sistema, che pur essendo ovviamente condivisibili anche per l'ambito formativo, non esauriscono certo i criteri necessari per valutare un'impresa educativa come la scuola, e in particolare le sue relazioni interne.

Pur facendo tesoro di alcune indicazioni, e anche di alcune tecniche e strumenti che ci provengono sia dagli studi docimologici sia dall'approccio degli indicatori di qualità, dobbiamo procedere oltre per la ricerca di un metodo di valutazione che sia adeguato e soddisfacente per valutare la qualità della relazione. Il presupposto di questa ricerca è che la valutazione della qualità non può che essere intesa come un **processo di conoscenza ordinato ai valori**, in cui siano perciò in primo piano questioni riguardanti i fini e i criteri della valutazione piuttosto che la sua 'oggettività' e validità. E i valori, i fini e i criteri richiedono di essere fondati dentro a una prospettiva pedagogica, devono nascere all'interno stesso dei processi educativi: diversamente è inevitabile la dominanza esclusiva del riferimento a etiche esterne, come accade appunto quando sono poste al centro solo le logiche più presenti nella valutazione corrente dei sistemi, di natura prevalentemente economica, ovvero la produttività, l'efficacia, l'efficienza, il successo.

Occorre allora aprire a modelli valutativi che rispondano a ben precise caratteristiche. La prima è una scelta di tipo **soggettivistico**, ovvero la centratura sui soggetti concreti del processo, la considerazione della loro esperienza, del loro vissuto, delle dinamiche interattive, il mettere al centro il "caso" rispetto alle generalizzazioni. Non più il "dato" rilevato, come deve essere nei modelli oggettivistici, bensì lo scorrere e il farsi della concreta e specifica esperienza vissuta. Un approccio soggettivista apre domande di senso sulla situazione, la interroga, illumina condizioni e problemi, risponde a interrogativi aperti. Per fare ciò, la seconda caratteristica da ricercare è un approccio **pragmatico**, che lavori cioè sull'esperienza concreta, sui processi in atto, sulle dinamiche interattive, interpersonali e anche intrapersonali. Un'altra qualificazione necessaria è l'adesione a una logica **sistemica**: non gli oggetti e i soggetti in sé, ma le relazioni tra soggetti e oggetti, l'organizzazione delle loro

relazioni, la rete comunicativa, la dimensione anche istituzionale permettono di comprendere e conoscere la situazione. La possibilità di comprendere e conoscere la qualità della relazione richiede poi un approccio **ermeneutico**, che consideri cioè la situazione osservata come un *testo* da ricostruire e descrivere con il registro narrativo in modo che si apra a processi di **interpretazione** guidati dalla ricerca del senso e del significato che ciò che accade assume per i protagonisti del processo .

Ritroviamo tutte queste caratteristiche nel **modello fenomenologico** della valutazione. La fenomenologia diverge radicalmente dalle logiche oggettivistiche nel modo di concepire la conoscenza: conoscere non significa rilevare un dato che esiste come esterno e autonomo rispetto all'esperienza e all'attribuzione di senso di chi produce quel dato; conoscere significa invece ricostruire e descrivere, e interpretare, la trama di sguardi, di incontri, di relazioni, di motivazioni, che hanno prodotto quella data situazione. La "verità" del processo di conoscenza è garantita dall'intreccio e dal confronto tra i punti di vista diversi e soggettivi, dalla possibilità di far emergere le intenzioni, i motivi, i vissuti dei soggetti coinvolti, che hanno fatto sì che l'esperienza si desse in quel particolare e specifico modo in cui la osserviamo. La fenomenologia osserva i fenomeni (ciò che appare) e ne ricostruisce il senso, e quindi anche la qualità, con il contributo essenziale di chi quel fenomeno l'ha costruito e vissuto. Si tratta di un ribaltamento totale di ottica rispetto ai paradigmi oggettivi: lo sguardo, il punto di vista, il coinvolgimento stesso del valutatore e del valutato, che nelle logiche oggettivistiche costituiscono un fattore di disturbo e di interferenza negativa, e ostacolano quindi l'oggettività della rilevazione, qui sono invece il metodo privilegiato, la forma di conoscenza essenziale, e la garanzia di una valutazione davvero corrispondente alla natura dei fenomeni osservati. E l'ambito dei valori e dei significati, per sua natura soggettivo e non dato a priori o a prescindere dai soggetti, è qui il riferimento necessario. Perché la valutazione fenomenologica si propone essenzialmente di rispondere alla domanda relativa a quale tipo di processo interpersonale, umano, culturale, sociale , istituzionale sia in atto, e mette perciò in primo piano il rapporto tra il processo in atto e i suoi fini, tra il processo in atto e i valori che lo fondano e lo sostengono.

Vediamo allora i caratteri costitutivi e i modi di procedere della valutazione fenomenologica. Essa si centra sui soggetti protagonisti del processo osservato, ma ricomprende in essi anche il valutatore. I soggetti sono collocati nel loro contesto, nella loro storia, nel loro sistema di relazioni, e non assolutizzati o astratti dalla specifica situazione in cui avviene il processo. Lo scopo è quello di conoscere e comprendere una storia e il senso di quella storia, perciò il registro preferito è quello narrativo, perché nella narrazione si ricostruisce un'esperienza organizzandola, dandole forma e attribuendole significati, I fenomeni osservati appaiono così come un *testo da leggere e interpretare*, non attraverso strumenti precostituiti e standardizzati che non potrebbero cogliere la specificità di quella

situazione, ma attraverso metodi e strumenti adatti a *esprimere* ciò che è avvenuto e come lo si è vissuto, e non a misurare o ad accertare. La valutazione assomiglia a un'operazione di traduzione : di segnali, indizi, sintomi, messaggi, testimonianze personali, che vanno ascoltati e compresi per conoscere e valutare. Questo evidenzia anche la preziosità di questo modello quando la valutazione scolastica vuole essere un'operazione anche di diagnosi educativa, tesa a comprendere il processo per orientarlo, oltre che per farne un bilancio.

La conoscenza implicita in questa valutazione è di natura empirica, attenta anche a segnali deboli che provengono dal campo osservato e aperta ad accogliere anche ciò che emerge dal soggettivo vissuto, inevitabilmente segnato dai significati e da valori personali e quindi diversi.

È una valutazione particolarmente interessata alla qualità dell'esperienza e allo svolgersi del processo, oltre che agli esiti e ai prodotti; tesa a seguire e interpretare nel tempo l'evoluzione e la dinamica dei fenomeni, più che a fissarli e a codificarli. Presuppone l'incontro e il confronto con l'altro, l'accesso esplicito al campo dei valori, l'osservazione e la descrizione di ciò che il processo continuamente produce più che l'apprestamento di prove strutturate, l'atteggiamento di ricerca aperta più che la formalizzazione dei dati.

E' un modello descrittivo, narrativo, interpretativo; critico nel senso che pone domande e cerca risposte; clinico nel senso che rimanda dai fenomeni osservati a dimensioni meno direttamente visibili di significati e motivi.

I suoi strumenti , peraltro già largamente presenti e ampiamente utilizzati in vari campi della formazione e dell'educazione, sono tutta la gamma degli strumenti qualitativi di indagine e di ricerca: *l'osservazione, il diario, le narrazioni, le produzioni spontanee e naturali , l'intervista, il colloquio , la testimonianza, la "riflessione parlata" , la discussione di gruppo, la costruzione di profili.*

Per scegliere e per usare correttamente gli strumenti sono necessarie alcune operazioni preliminari: occorre innanzitutto definire gli oggetti , le dimensioni, le aree, i fuochi di attenzione che si vogliono osservare e conoscere. Occorre poi rendere espliciti i criteri di osservazione e di interpretazione, e interrogarsi circa quali siano i modelli di riferimento e i sistemi di valore operanti nel campo di osservazione. Infatti, se oltre che una presa di atto di ciò che accade a proposito della relazione educativa , si vuole giungere a un'espressione, o a un'ipotesi di giudizio valutativo sulla qualità delle relazioni, questo non potrà che essere fatto in relazione a modelli ritenuti efficaci, o buoni, o funzionali allo scopo, e in riferimento a ciò che si ritiene aver valore o non aver valore nell'ambito delle relazioni educative.

Vediamo infine, ma solo allo scopo di esemplificare un repertorio di oggetti possibili della valutazione fenomenologica della qualità della relazione educativa , quali possano essere le dimensioni e i fenomeni e gli aspetti dell'esperienza educativa che ben si prestano alla ricerca e all'osservazione ispirata a questo modello e finalizzata alla conoscenza del sistema di relazioni:



*come nasce e come procede il processo relazionale; l'uso dello spazio; l'uso del tempo; il ruolo dei materiali; le forme di aggregazione; la qualità soggettivamente percepita della relazione; i guadagni affettivi e cognitivi della relazione; le perdite; lo stile relazionale; i modelli e le dinamiche comunicative; le regole vigenti; il modello didattico; il rapporto individuo/gruppo; il clima della classe o del gruppo; la comunicazione non verbale; la dimensione del corpo; la vicinanza e la distanza; le routine comunicative; le routine didattiche; la gestione e le dinamiche del gruppo; il contratto educativo; il tipo di apprendimento perseguito e prodotto; le modalità valutative; il metodo di insegnamento; l'attribuzione di ruoli, funzioni e compiti; l'organizzazione concreta dell'attività; lo spazio alle emozioni; lo spazio all'espressione di sentimenti; lo spazio all'iniziativa degli allievi; il processo di soluzione di problemi e criticità; l'autonomia, la competenza, il progetto esistenziale e formativo degli allievi; il 'come mi vedo' degli allievi; il 'come penso di essere visto' degli allievi; i modi concreti della relazione; i modi del dialogo; lo spazio alla riflessione su ciò che accade, lo spazio meta- ; i modi di parlare, ascoltare, rispondere; il desiderio e la paura.*