

Essere docente oggi: diventare leader per costruire un'interazione fatale con la classe?

di Giovanni Gandola*

Gli studi sulla nuova identità professionale dell'insegnante sono sempre più numerosi, questo a seguito delle trasformazioni socioculturali che negli ultimi decenni hanno inevitabilmente modificato la funzione e la realtà della scuola.

Questi cambiamenti non riguardano solo il mandato formativo che richiede ora alla scuola di ogni ordine e grado, seppur con accenti diversi, di sviluppare competenze differenziate: accanto alle classiche conoscenze vanno acquisiti dei saper fare, spendibili in chiave professionale, e dei saper essere che dovrebbero realizzare una maturazione individuale e quelle capacità di integrazione sociale atte a formare il futuro cittadino responsabile.

In virtù dell'evoluzione tecnologica collettiva, che a giudizio di molti pedagogisti suscita molte perplessità, si è modificato il rapporto degli studenti con il conoscere, riducendo spesso il sapere all'essere informato, togliendo valore sociale all'approfondimento conoscitivo, svalutando il lavoro mentale che si fonda sulla concentrazione e sulla riflessione prolungata, a vantaggio della prima impressione e delle emozioni che si provano.

Rispetto al passato, il fascino delle modalità visive e il pensare in uno spazio di tempo ridotto sembrano aver subito un incremento considerevole, questo come riflesso dell'accelerazione generale degli stili di vita: di un giornale si scorrono solo i titoli, di un manuale delle istruzioni si guardano principalmente le figure e gli schemi, di un libro si leggono solo alcuni capitoli o i passaggi meglio evidenziati o pubblicizzati, lo zapping televisivo è diventato il modo normale di guardare le trasmissioni.

Su un altro piano, i cambiamenti educativi intervenuti nell'ambito familiare, pur partendo da premesse culturali legittime quali l'autorevolezza, l'ascolto e la negoziazione con i figli, hanno di fatto sbiadito il ruolo di guida dell'adulto e ampliato a dismisura l'aspetto di protezione incondizionata del minore. Le ricadute cognitive e comportamentali in classe sono sotto gli occhi dei docenti: una maggioranza di allievi che vogliono sì imparare, ma con rapidità, senza fatica, possibilmente divertendosi, ricorrendo all'aiuto del docente o del compagno appena incontrano un ostacolo cognitivo.

Il soggetto epistemico di eminenti pedagogisti del secolo scorso sembrerebbe completamente trasformato, a vantaggio di una visione non propriamente confortante!

Fortunatamente, ancora oggi, la scuola rimane l'istituzione che sviluppa dei saperi tramite i docenti, ed è plausibile che questi si aspettino dagli allievi condivisione e, a dipendenza dell'età, partecipazione crescente e responsabile a tale scopo.

D'altronde è legittimo ritenere che l'allievo che affronta un compito di apprendimento debba sempre riferirsi a qualche esperienza precedente per dargli un senso: al di là dell'aspetto cognitivo del compito scolastico, egli cerca di capire il senso, perché lo deve svolgere, cosa ci si aspetta da lui, quale immagine riuscirà a dare di se stesso e come verrà giudicato.

Dietro ogni apprendimento cognitivo si profila dunque, oggi più che mai, una valenza socio-emotiva che non è possibile ignorare.

D'altra parte, come sostiene Oberholzer, ogni apprendimento è situato, l'insegnante non è «free of culture»; egli entra sulla scena scolastica come portatore di significati elaborati nella sua storia professionale, familiare e sociale; e i saperi non esistono fintanto che essi non sono comunicati e condivisi.

Di regola, in classe, il docente e gli allievi utilizzano il discorso (verbale e gestuale) sia per la progressione didattica dei saperi, sia per descrivere e significare l'esperienza umana che stanno condividendo: le loro comunicazioni sono rette da un insieme di regole e di valori contestualizzati, di norma piuttosto impliciti. Un osservatore esterno rimarrebbe certamente affascinato dalla coreografia degli scambi di domande e risposte con la quale viene in qualche modo orchestrata la costruzione delle conoscenze e la comprensione reciproca degli eventi emotivi.

Secondo questa prospettiva pedagogica, il processo di scolarizzazione è un percorso delimitato dall'acquisizione di nozioni che si appoggia su di un apprendimento sociale della comunicazione. Detto in altro modo, in ogni lavoro scolastico la definizione della situazione stessa costituisce una parte del problema che gli allievi devono risolvere.

A titolo d'esempio, Bergqvist (citato da Oberholzer) racconta come l'apprendimento induttivo (tecnica pedagogica che consiste nel far scoprire i fatti dagli allievi stessi) nel contesto di un laboratorio di fisica può diventare per gli studenti lo scopo e non il mezzo di studio, generando di conseguenza delle divergenze d'interpretazione tra il docente e gli allievi. Per l'insegnante, l'esperienza del laboratorio è funzionale ad analizzare il perché della rifrazione ottica, mentre per gli allievi il compito è quello di trovare come esporre in modo conveniente il materiale per realizzare l'esperienza.

È possibile che l'equivoco in questione sia da addebitare solo ad un'inadeguata consegna o magari a una confusione nelle aspettative reciproche, in ogni caso il quadro interattivo in classe non risulta propizio alla condivisione del senso delle attività didattiche realizzate.

Come sottolineato a più riprese da numerosi autori, il potere dialogico tra l'insegnante e gli allievi è determinato soprattutto dalle differenze di conoscenze; questa «naturale» asimmetria tra il docente e l'allievo rappresenta una dinamica essenziale e necessaria che orienta la forma delle interazioni verbali ed emotive.

In classe la posizione dominante dell'insegnante si manifesta nella sua attitudine a determinare i significati, a mantenere la continuità tematica, ad assicurarne la coerenza, così come a valutare regolarmente le produzioni degli allievi. Comunicare in tale ambito è dare un senso alla realtà, è richiedere di aderire implicitamente alla prospettiva del docente, è accettarne le premesse interpretative e i riferimenti epistemologici sottesi.

Le pratiche discorsive utilizzate in classe servono per guidare l'apprendimento disciplinare, esse configurano nel tempo le diverse aspettative di ruolo attese presso gli allievi; solo accettando questa posta pedagogica questi ultimi possono sviluppare la propria attività cognitiva.

D'altra parte bisogna considerare che l'insegnante si trova in una situazione ambigua perché ambiguo è il suo mandato sociale: gli viene chiesto di svolgere contemporaneamente delle funzioni dove aiuto e controllo devono essere esercitati insieme, queste funzio-

ni però non gli sono richieste direttamente dall'allievo, ma per interposta persona dai cittadini.

Come sostiene Malagoli, l'efficacia del suo lavoro è frutto di un particolare incontro tra capacità e possibilità di influenzamento: l'allievo non è un semplice «soggetto» dell'iniziativa altrui. La risorsa maggiore per raggiungere questo scopo nasce all'interno del rapporto attraverso il costante coinvolgimento degli allievi nella ricerca di significati condivisi.

Sempre secondo Malagoli, nel normale percorso di sviluppo del gruppo classe (ciclo vitale) si ha una prima fase di dipendenza, nel quale domina l'incertezza e il bisogno di trovare degli aggiustamenti reciproci tra i componenti. I rapporti che sono ricercati sono quelli con i compagni che possono aiutare di più sul piano scolastico, i compagni più simili con i quali è più facile comunicare, quelli istintivamente più simpatici.

Si delinea poi una fase di conflitto, in cui i più assertivi e aggressivi tendono a monopolizzare l'attenzione sia intervenendo con domande e risposte adeguate, sia disturbando in vari modi lo svolgimento delle lezioni (ritardi, domande sciocche e impertinenti, commenti critici sui compagni o sulla materia, ecc.). Il ruolo dell'insegnante a questo punto è determinante, il suo intervento nella classe dovrebbe permettere di ridefinire e rinegoziare tutta una serie di regole, di presupposti di lavoro, d'immagini personali per ricreare quell'accoppiamento strutturale così fecondo sul piano del conseguimento degli scopi del gruppo.

Esistono evidentemente dei tempi più propizi per entrare in questo accoppiamento, ma un elemento sul quale praticamente tutti i pedagogisti concordano è l'utilizzazione, tramite una verbalizzazione almeno parzialmente esplicita nelle fasi iniziali, del contratto educativo/didattico.

Questo contratto assume un ruolo importante nei processi di interpretazione delle situazioni e dei compiti scolastici: di regola in forma tacita è implicitamente riconosciuto (dagli allievi e dalle famiglie), e definisce i diversi aspetti della relazione didattica. Esso costituisce un sistema di reciproche attese di comportamenti e di abitudini nel contesto scolastico, del quale



Foto TlPress/C.R.

soprattutto l'allievo deve scoprire e acquisire i parametri specifici ad ogni insegnante.

Tuttavia siccome né il docente né l'allievo sono infallibili, le rotture di contratto sono sempre possibili (esse, è utile sottolinearlo, possono essere causate da entrambe le parti), provocando di conseguenza dei malintesi nella comunicazione; queste violazioni sono comunque talvolta feconde proprio per rinegoziare in maniera esplicita le regole della classe.

D'altra parte il carattere normativo del contratto didattico, a giudizio di molti pedagogisti, limiterebbe per il singolo allievo il rapporto personale con il sapere, in particolare a riguardo dei tempi e dei modi con i quali lo studente può appropriarsi delle varie conoscenze.

Questa riflessione solleva il tema, che qui per ovvi motivi non è possibile discutere, sull'opportunità delle differenziazioni pedagogiche, sia verticali sia orizzontali, nella scuola; perché è innegabile che nel periodo scolastico obbligatorio gli allievi dotati possono venir frenati nell'apprendimento e di conseguenza spesso si annoiano, mentre quelli in difficoltà richiederebbero maggiori aggiustamenti del caso.

Inoltre non è raro osservare come gli allievi, pur rispettando appieno le esigenze del contratto didattico, possano ritrovarsi comunque in una situazione di insuccesso scolastico; secondo Schubauer-Leoni il valore del contratto risiede più nella sua capacità di spiegare il malfunzionamento della relazione educativa che di dar conto delle difficoltà di apprendimento. Esso rappresenta in definitiva più un freno agli errori di attribuzione relativamente alle intenzioni e ai comportamenti sia degli allievi sia dell'insegnante, che il determinante delle condotte cognitive conseguenti piuttosto alle caratteristiche mentali interne

dei soggetti presenti sulla scena scolastica.

In merito alle modalità di conduzione del gruppo classe la ricerca pedagogica ha da tempo definito e analizzato i differenti stili educativi che gli insegnanti utilizzano: lo stile autorevole, autoritario, democratico, permissivo, indifferente, con le varie combinazioni intermedie possibili, sottolineando vantaggi e inconvenienti in ognuna delle varianti.

In modo analogo la psicologia sociale ha fornito diversi modelli teorici di leadership: la conduzione centrata sul compito, quella a valenza socio-emotiva, quella dipendente dalle situazioni eccetera, descrivendo anche in modo relativamente preciso i vari obiettivi che il leader è tenuto ad assumere per un ottimale funzionamento del gruppo.

Giunti a questo punto, riteniamo interessante proporre a chi ha avuto la pazienza di seguirci sin qui un confronto tra due concezioni pedagogiche che, in modo riduttivo, potremmo definire rispettivamente tradizionale e innovativa, relativamente a delle dimensioni centrali delle interazioni concrete tra allievi e docenti, di cui precedentemente abbiamo tracciato la cornice contestuale.

Le cinque categorie (o dimensioni psico-pedagogiche) che vogliamo prendere in considerazione riguardano:

- la gestione del potere;
- l'efficacia nell'apprendimento;
- il clima di classe;
- i fattori motivazionali;
- il ruolo del docente.

Nel modello tradizionale vige il principio secondo cui i compiti assegnati devono essere svolti e le lezioni seguono il corso previsto e programmato dal docente. In questa visione non sono gradite la lentezza nella comprensione, le sorprese, ancora meno le critiche sul programma.

Essere docente oggi: diventare leader per costruire un'interazione fatale con la classe?

I contenuti proposti devono essere assimilati, le difficoltà di apprendimento o di relazione sono dunque considerate più che altro delle perdite di tempo o delle resistenze volontarie da combattere e neutralizzare.

Nella prospettiva innovativa per contro gli allievi hanno dei margini di scelta e di iniziativa possibili, non sono accettate l'indifferenza e la sotto-missione passiva agli apprendimenti. Agli allievi è esplicitamente richiesto di costruire un personale metodo di lavoro e di studio, tramite il quale impossessarsi dei contenuti scolastici; l'uso nozionistico dei manuali e gli atteggiamenti troppo scolastici sono negativamente considerati.

Nel modello tradizionale il clima e l'atmosfera della classe sono improntati al rispetto reciproco, si richiede la massima correttezza e gentilezza nelle relazioni, le volgarità sono assolutamente bandite e fortemente sanzionate, non sono accettate in alcun modo né la sfida né le provocazioni all'autorità, e neppure le emozioni eccessive come il ridere o il divertirsi.

Anche nella prospettiva più innovativa il valore del rispetto, per sé e per gli altri, è ovviamente importante, ma vi è un'attenzione particolare per l'ascolto dell'altro, per la ricerca di una coesione nel gruppo, attraverso anche la mutua assistenza e la lotta all'esclusione sociale. Di conseguenza l'eccessivo individualismo, la freddezza emotiva, il rifiuto di coinvolgersi emotivamente nelle attività non sono apprezzati.

Per quanto concerne la dimensione delle motivazioni verso l'apprendimento, vi sono evidentemente delle somiglianze nei due modelli: entrambi cercano di suscitare un consenso da parte degli allievi verso il programma e le materie; ma le differenze citate in precedenza determinano una gestione diversa delle reazioni possibili degli allievi. Nel primo modello il disinteresse e le preferenze personali sono mal giudicati, nel secondo modello, per contro, vi sono dei tentativi di negoziare parzialmente i contenuti del programma con gli interessi degli studenti, inoltre la sfiducia degli allievi seri per delle pratiche originali o inconsuete, così come il sabotaggio degli interessi altrui divergenti, sono mal visti.

La diversità maggiore tra i due modelli riguarda tuttavia il posizionamento e

il ruolo del docente all'interno della classe.

Nel modello tradizionale l'insegnante è il cardine degli apprendimenti, la sua centralità è marcata dalla costante guida nella trasmissione dei saperi, dai ripetuti richiami rivolti agli allievi perché rimangano concentrati e continuino a lavorare, dal tentativo di prevenire ogni errore possibile, ritenuto inutile e dannoso.

L'apprendimento tramite vie differenti (altri testi, l'aiuto di un compagno, le lezioni private, la televisione o internet) non è gradito, quasi fosse una sorta di concorrenza sleale o implicasse, più o meno inconsciamente per il docente, una perdita di valore come unico dispensatore dei saperi. Una delle preoccupazioni più importanti per il docente è l'assoluta equità dei suoi comportamenti (sia di spiegazione, di aiuto e di valutazione), per questa ragione spesso vi è una specie di ossessione per le copie o i tentativi di frode.

Viceversa nel modello innovativo l'insegnante, pur rimanendo il leader indiscusso del gruppo, riesce a variare maggiormente la sua posizione all'interno della classe: può essere centrale in taluni momenti, ma anche periferica in altri; il docente diventa una risorsa per lo svolgimento delle attività di apprendimento degli allievi, il suo compito è quello di facilitare e accompagnare gli studenti nell'acquisizione delle conoscenze. Il suo ruolo può oscillare tra quello di insegnante e quello di animatore/allenatore. L'errore, in questa visione, è ritenuto interessante e potenzialmente produttivo, le attività di differenziazione didattica risultano più agevoli, gli allievi sono investiti di una maggiore responsabilità per quello che possono realmente imparare.

In questa prospettiva ciò che è inaccettabile è piuttosto l'idea di adoperare le innovazioni, ad esempio le tecnologie multimediali, per imparare meno o con minore fatica. Anche in questo ambito vi è una sorta di ossessione pedagogica ricorrente: quella di scuotere e sbloccare gli allievi, pure i più passivi o incapaci.

Spingendosi oltre si può arrivare a sostenere che nella mente dell'insegnante esistono pure delle attribuzioni cognitive di secondo livello, in for-

ma implicita, che rappresentano delle interpretazioni pedagogiche importanti relative per esempio alla responsabilità degli inevitabili insuccessi che l'insegnamento comporta.

Nel modello tradizionale il fallimento scolastico viene più facilmente addossato (proiettato) all'allievo, che per le sue caratteristiche cognitive o comportamentali non meritava (a posteriori) l'insegnamento dispensato. In quello innovativo, l'insuccesso dell'allievo viene assunto personalmente dal docente, anche in modalità talvolta eccessivamente depressive, oppure attribuito alla mediocre qualità formativa del sistema scuola.

In conclusione la scelta, più o meno cosciente, del docente di praticare uno o l'altro di questi orientamenti, condiziona in modo importante sia le aspettative di ruolo reciproche tra l'insegnante e l'allievo, sia le attribuzioni di valore incrociate dei vari comportamenti presenti nel campo scolastico. Queste attribuzioni si organizzano nella mente nel tempo, e diventano credenze cognitive specifiche che contribuiscono in maniera determinante a strutturare, e spesso a cristallizzare, le dinamiche delle relazioni individuali e collettive nella classe, fornendo un significato ben preciso a quella interazione fatale, nel duplice senso di profetica e di risolutiva, presente nel titolo di questo testo.

* Docente di sostegno pedagogico presso la Scuola media di Gravesano e docente di pedagogia/psicologia presso il Liceo di Lugano 1

Bibliografia

- Grossen, M. (1997) *Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives in Pratiques sociales et médiations symboliques*, Peter Lang, Berna.
- Oberholzer, V. (2001) *Jeux et enjeux des interactions maître-élèves en classe*, Travaux de l'Institut de Psychologie, Uni Losanna.
- Malagoli Togliatti, M. (1998) *Il gruppo-classe, Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Carocci, Roma.
- Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Parigi.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1991) *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, Friburgo.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996) *Etude du contrat didactique...* in *Débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck, Bruxelles.