

IL LAVORO DELL'INSEGNANTE

In estrema sintesi il lavoro dell'insegnante si svolge su due piani:

- Un piano didattico riguardante la strutturazione e la gestione dei contenuti per facilitarne l'acquisizione da parte degli allievi;
- Un piano pedagogico che riguarda più specificatamente la regolazione degli scambi cognitivi e socioaffettivi, anche dal punto di vista della gestione delle risorse emotive presenti nella classe.

Nella pratica questi aspetti non sono scindibili, se non del tutto artificialmente. L'apprendimento è infatti un fenomeno complesso che coinvolge, in un processo di mutua interazione, tre grandi poli: *il sapere*, *l'insegnante* e *l'allievo*. Lo scambio fra queste componenti avviene sulla base della particolare situazione didattica messa in atto, ma dipende anche dalla loro intima struttura determinatesi prima del reciproco contatto nel contesto specifico.

In altre parole, l'allievo impegna tutto se stesso nel mettersi in relazione con un particolare insegnante e con un particolare sapere, all'interno di una specifica situazione didattica. Gli aspetti emotivi e relazionali non sono pertanto mai scindibili da quelli cognitivi.

Guardare all'apprendimento assumendo distinte prospettive, una didattica l'altra pedagogica, può tuttavia servire per mettere a fuoco gli elementi che concorrono alla realizzazione degli obiettivi d'apprendimento.

Prospettiva didattica

Da questo punto di vista il problema principale riguarda la trasposizione dei saperi. Ogni campo del sapere, infatti, si struttura nel corso di uno sviluppo che è esterno alla struttura didattica: il sapere che viene insegnato a scuola non coincide col sapere specialistico, ma costituisce di questo una ricostruzione funzionale ad esigenze scolastiche e sociali.

Questa trasposizione da "*sapere specialistico*", formalizzato e codificato, ma anche contestualizzato e contingente, in "*sapere da insegnare*", non coincide con una banale semplificazione, ma è invece un processo di ri-costruzione teso a garantire contenuti che sappiano essere consoni alle capacità cognitive degli allievi, accettabili dal punto di vista scientifico, interessanti per le prospettive di sviluppo del pensiero, benché ... assolutamente provvisori.

"Si può dunque affermare che il sapere scolastico occupa una posizione di equilibrio tra sapere specialistico e sapere semplificato, entrato a far parte del sapere socialmente condiviso; tale posizione è sottoposta alla rapida erosione del tempo, dato che i due saperi sono entrambi in rapido progresso. Quando il sapere insegnato diventa obsoleto, per cui risulta troppo lontano dal sapere scientifico e/o troppo vicino a quello dei genitori, occorre aggiornarlo: saperi specialistici recenti vengono opportunamente trattati per essere trasformati in nuovi contenuti di insegnamento che si prestino a diventare oggetto di attività di insegnamento programmabili e di valutazioni oggettive" [1].

Possiamo individuare nel processo di trasposizione didattica due fasi: una di "*trasposizione esterna*", che permette di passare dal "*sapere degli specialisti*" al "*sapere da insegnare*", l'altra, la "*trasposizione interna*", che conduce al "*sapere insegnato*".

La trasposizione esterna coinvolge poco gli insegnanti ed avviene al di fuori delle classi; essa conduce ai contenuti di insegnamento indicati nei programmi e nei curricoli ed esposti nei libri di testo. Questo sapere è parcellizzato, de-contestualizzato, quindi "spento"; in un certo senso è anche dogmatico, perché nel processo di trasposizione sono cancellati tutti gli aspetti relativi all'origine ed ai contesti (sperimentali, sociali, economici, politici, ecc.) nei quali esso è stato elaborato, ma è programmabile. Se insegnato come tale, questo sapere appare agli allievi distante, slegato dalla realtà, quindi indiscutibile e quasi privo di senso.

La trasposizione interna è invece gestita interamente dall'insegnante all'interno delle classi e consiste nel riprodurre, in un certo momento del percorso didattico e in un certo contesto

d'apprendimento, i contenuti facendo in modo che riacquistino senso e significato per gli studenti.

La didattica ha espresso nel corso del tempo diverse proposte, con esiti diversi, su come ciò possa essere attuato: didattica per ricerca, didattica per obiettivi, didattica per concetti, didattica per progetti, didattica per problemi, didattica delle discipline ...ecc.

In ogni caso il sapere-nozione (apprendimento mnemonico, meccanico, nozionistico), superficiale ed esterno al soggetto, per potersi trasformare in sapere-conoscenza (apprendimento significativo), interno al soggetto, necessita del coinvolgimento personale dell'allievo in un'esperienza d'apprendimento che sappia essere realmente significativa, capace cioè di modificare la struttura cognitiva pre-esistente.

Ciò è reso possibile dalla ri-contestualizzazione del sapere operata dall'insegnante all'interno del percorso didattico, ma è condizionato anche dal rapporto personale che l'insegnante stesso ha nei confronti del sapere, oltre che da quello dell'allievo, e dalla storia pregressa della classe.

Dal punto di vista didattico, compito dell'insegnante è quindi strutturare, predisporre, pianificare e gestire le situazioni d'apprendimento alla luce delle caratteristiche cognitive degli studenti. Il costante riferimento allo statuto epistemologico della disciplina insegnata (esplicitazione dei concetti chiave, della struttura portante, dei significati, dei collegamenti col sapere universale e con le pratiche sociali di riferimento) consente di mettere in luce le difficoltà d'apprendimento caratteristiche degli specifici saperi disciplinari e può quindi indirizzare le opportunità formative e l'azione didattica.

Prospettiva pedagogica

Il lavoro dell'insegnante con gli allievi consiste nella gestione di relazioni, sia interpersonali con i singoli, sia di gruppo.

Nel modo con cui il docente gestisce le relazioni di apprendimento-insegnamento, esso favorisce o attenua i legami di "amore" nella classe, sostiene o deprime aspetti di speranza, incrementa o limita paure e ansie rispetto agli iter d'apprendimento.

I regimi affettivo-relazionali giocano un grande ruolo nelle dinamiche legate al disagio degli adolescenti. Le coppie bipolari :

- Generare amore vs diffondere odio;
- Dare speranza vs seminare disperazione;
- Contenere la sofferenza depressiva vs emanare ansia persecutoria;
- Pensare vs creare confusione

rappresentano le dimensioni entro cui possono essere collocate le funzioni che sono messe in gioco nei diversi climi relazionali familiari e comunitari (Meltzer, Harris).

Al primo estremo si situano le "*funzioni introiettive*", vale a dire le sollecitazioni tipiche dei climi relazionali che, incoraggiando il contenimento e il divenire responsabile delle proprie emozioni e dei propri sentimenti, facilitano lo sviluppo del senso di fiducia e di sicurezza, la percezione positiva di sé, lo stare con sé stessi senza sentirsi abbandonati e soli, la capacità di tollerare frustrazioni e sofferenze.

All'altro estremo si collocano le "*funzioni proiettive*" che inducono invece un atteggiamento di disperazione e di sfiducia verso sé stessi e verso il mondo, incapacità a sostare nelle incertezze e nelle difficoltà, atteggiamenti parassitari, autocommiserazione, ansia, aggressività, sfida. Quando prevalgono queste funzioni, i dubbi, le incertezze, i sensi di colpa sono portati (attribuiti) all'esterno e i messaggi emotivi non possono essere raccolti per elaborare risposte adulte e consentire apprendimento dall'esperienza.

Emerge pertanto la grande responsabilità dell'insegnante nel sollecitare e mantenere un clima idoneo per l'apprendimento.

Il "*clima di classe*" si situa come importante crocevia tra gli aspetti affettivi/relazionali del processo d'apprendimento/insegnamento e quelli organizzativi/gestionali. Da un lato infatti il clima, in quanto sistema di valori condivisi, è espressione della cultura educativa e organizzativa della scuola e dipende dalla chiarezza e dalla coerenza con cui si perseguono, a

livello d'Istituto, scopi e obiettivi. Dall'altro il clima di classe, in quanto "prodotto culturale", e non semplicemente contesto esterno, è in larga parte determinato dallo stile educativo dell'insegnante.

Ciò che connota fortemente il rapporto docente-allievi è l'asimmetria di potere.

Istituzionalmente il docente infatti è riconosciuto come "esperto" cui è affidato il compito di trasmettere il sapere ai non esperti.

Nell'espletare la sua funzione il docente può rimarcare oppure ridimensionare la forza asimmetrica nella relazione insegnamento-apprendimento optando per uno stile di insegnamento impostato su forme di direttività cognitiva rigide, solitamente accompagnate da metodologie che suscitano comportamenti di natura competitiva fra gli alunni, oppure spostandosi verso uno stile di insegnamento più rivolto alla socializzazione cognitiva, alla negoziazione dei significati, alla condivisione delle responsabilità.

Al primo estremo la relazione educativa è "segnata" da percezioni ostili, diffidenti, che determinano un clima oppositivo e competitivo. I valori dominanti sono l'obbedienza e la dipendenza, l'errore cognitivo è trasgressione all'ortodossia, quindi colpa, che l'insegnante sanziona e "punisce" con voti negativi. Tutto è funzionale al massimo conformismo intellettuale, all'accettazione passiva del modo di pensare e di ragionare del docente.

All'altro estremo la relazione si basa sul riconoscimento reciproco, sulla significatività di tutti gli interlocutori nella definizione e condivisione del processo apprenditivo. I rapporti non sono più rigidi e imm modificabili, ma caratterizzati invece da ricerche d'adattamento in funzione delle diverse situazioni. I processi apprenditivi beneficiano di un rapporto di partnership nella comunicazione in classe, l'Istituzione accetta di evolversi e di "educarsi" essa stessa e il contesto è interpretato come risorsa per la co-costruzione dell'apprendimento.

Quello che è sottolineato da diversi autori (Lewin, Chiari ...), è l'influenza della variabile clima sui risultati cognitivi ed affettivi dell'apprendimento: l'apprendimento risulta facilitato in un clima socio-emotivo positivo il quale, a sua volta, è prodotto da relazioni interpersonali positive fra insegnante e allievi e fra allievi.

Un buon clima di classe può essere favorito da una leadership democratica da parte degli insegnanti, dalla loro capacità di utilizzare in maniera flessibile, e con cognizione di causa, diverse strategie comunicative, dall'introduzione d'attività d'insegnamento-apprendimento di tipo cooperativo, da uno stile di insegnamento sensibile alla maturazione del senso d'autoefficacia negli allievi ed attento agli aspetti simbolici della vita di classe.

Per quanto riguarda invece il rapporto personale con l'allievo, l'insegnante, al di là degli aspetti legati alle competenze disciplinari e didattiche, alla quantità e qualità dei contenuti, può qualificare i processi d'apprendimento aiutando l'allievo a modulare il disagio cognitivo.

Questo comporta agire all'interno dello spazio relazionale con un'azione di mediazione che aiuti a cogliere, chiarire, riconoscere i sentimenti e i vissuti sperimentati, dando loro un nome e quindi un significato pensabile.

La capacità del docente di raccogliere i contenuti mentali dell'allievo restituendoli bonificati dagli aspetti più ansiogeni e distruttivi, consente all'allievo di integrare queste parti di sé, accettandole ed utilizzandole come nuovi pensieri e strumenti di consapevolezza che migliorano l'adattamento all'ambiente esterno.

L'atteggiamento stesso del docente che tollera dentro di sé i sentimenti di inadeguatezza, incertezza, confusione sul da farsi, determinati dalle incognite di un problema nuovo, testimonia che vi è possibilità di occuparsi anche di ciò che è ignoto e spaventa.

"Il rapporto docente-allievo si delinea, quindi, come ambito in cui l'alunno non impara solo contenuti e nozioni, ma impara a pensare poiché gradualmente può interiorizzare una mente capace di riflettere anche sugli aspetti più confusi e difficili della propria esperienza" [2]

"Se l'insegnante potrà fornire un'esperienza diversa sia da quella di cui lo studente ha paura sia da quella che, irrealisticamente, desidera, gli offrirà un'ulteriore occasione per integrare la sua immagine del mondo e per crescere sulla base di questa nuova esperienza" [3].

Ma questo presuppone il rifiuto, da parte dell'insegnante, ad essere per forza l'insegnante desiderato dall'allievo (il suo insegnante ideale), la capacità quindi di saper opporre alle

aspettative degli allievi altre posizioni che, incoraggiando la fiducia e l'autonomia, aiutino l'individuo a crescere.

INSEGNARE A STUDENTI CON PROBLEMI

Indubbiamente l'universo degli allievi che manifestano situazioni problematiche è estremamente differenziato per cui sarebbe certamente errato e presuntuoso, in questo contesto, pensare di ricondurre la molteplicità delle situazioni che comunemente si trova ad affrontare un insegnante nel rapporto con gli allievi ad un'analisi che pretendesse d'essere esaustiva. Detto questo, è certamente vero però che ci sono alcune situazioni che si presentano come ricorrenti, almeno dal punto di vista dei loro tratti di superficie, e che possono quindi prestarsi più di altre ad alcune riflessioni.

Frequentemente i ragazzi problematici manifestano scarso interesse per le attività proposte, poca motivazione allo studio, vivono ancorati all'immediato, evidenziano difficoltà di formalizzazione dei contenuti, incapacità a concettualizzare gli avvenimenti, difficoltà a collegare in un quadro unitario le nozioni apprese.

Alcuni elementi che possono sostenere l'azione formativa nei confronti degli allievi in difficoltà d'apprendimento riguardano: la capacità ermeneutica dell'educatore, l'attenzione ai bisogni motivazionali, la capacità di fornire esperienze d'apprendimento in cui le diverse discipline concorrono in un unico discorso globale.

Capacità ermeneutica dell'educatore

E' certamente importante porre attenzione alla persona fin dai primi momenti, accompagnare l'allievo nell'esperienza formativa, aprirsi all'opinione altrui con un atteggiamento di ricerca fondato sulla riflessione, nella consapevolezza delle proprie pre-supposizioni, dei propri pregiudizi, del ruolo dei preconcetti nell'interpretazione.

Lo sviluppo della capacità ermeneutica consente di attivare un movimento di accoglienza autentico in cui l'altro cessa di essere caso, personalità ridotta ad alcune caratteristiche più o meno sintoniche o distoniche con il sistema scuola, per diventare soggetto con contenuti e messaggi che possono essere colti e valorizzati all'interno di una relazione non superficiale.

In questo senso l'ermeneutica può diventare "la chiave per aprire il varco della comunicazione laddove le divergenze di vedute rischiano di far scendere il silenzio dell'indifferenza o la violenza del conflitto" [4].

Per quanto riguarda i ragazzi a disagio è molto importante conoscerli e capire il loro ambiente di vita, per comprendere quanto prima i problemi che li riguardano e interpretare correttamente i loro comportamenti.

Bisogni motivanti

Sovente gli allievi che manifestano comportamenti problematici soffrono di una demotivazione profonda nei confronti dei processi didattici che si svolgono in classe. Motivazione ed apprendimento si influenzano a vicenda, seguendo un rapporto causale reciproco e non unidirezionale; è pertanto fondamentale ricercare forme di insegnamento-apprendimento che sappiano diventare esperienza significativa per lo studente e possano quindi costituire motivo e rinforzo per ulteriori impegni.

Se il concetto di motivazione intrinseca rappresenta un ideale difficilmente raggiungibile, come disposizione stabile, per molti studenti, questi possono comunque essere aiutati e sostenuti dagli insegnanti, attraverso l'esposizione ad opportune attività d'apprendimento e a influenze di socializzazione, nel riconoscere ed apprezzare il valore delle attività scolastiche. In questo caso l'investimento dell'allievo nello sforzo dipenderà dall'aspettativa di riuscita e dal valore attribuito al risultato (modello motivazionale "aspettativa per valore").

In particolare è importante, con i soggetti problematici, tenere presenti i bisogni motivazionali, riconoscendone la gerarchia (Maslow): quando i bisogni fondamentali per la sopravvivenza psicofisica come *sicurezza, appartenenza, amore, stima* ... (bisogni di mancanza) non trovano

risposta adeguata, il disagio rischia di "scivolare" pericolosamente verso una condizione d'impossibilità di adattamento che non consente di esaudire i bisogni di crescita (*realizzazione di sé, conoscenza, comprensione, bisogni estetici ...*).

In quest'ultimo caso le reazioni dell'allievo possono essere varie: chiusura in se stesso (per proteggersi da input esterni percepiti come minacciosi per il proprio equilibrio), aggressività verso sé stesso (a colpire, forse, un'immagine di sé troppo distante da quella idealizzata) o verso il mondo esterno (in una sorta di "autoaffermazione aggressiva"), trasgressione (come risposta ad una percezione di mancanza di valore in sé o a difficoltà nel costruire legami d'attaccamento), tendenza ad agire il proprio disagio sfuggendo il contatto col proprio mondo affettivo, demotivazione, comportamenti antisociali (come risposta alla necessità di mettersi in gioco per "definire sé stesso"), ecc.

Alcuni bisogni, via via messi a fuoco da diversi studiosi, che è opportuno tenere presente per meglio indirizzare l'intenzionalità didattica e educativa nella direzione di un'effettiva motivazione degli allievi sono:

- Appartenenza (Ausubel ...),
- Competenza, efficacia (White, Deci, Pollacek, Bandura ...);
- Successo (Atkinson, Ausubel ...);
- Autodeterminazione (Deci, Ryan, Franta ...);
- Dipendenza dei risultati dalla propria volontà, ruolo del Locus of Control (Rotter ...)

Esperienze d'apprendimento in cui le diverse discipline concorrono in un unico discorso globale

E' certamente possibile conferire maggiore unitarietà all'azione formativa e ricercare una forte connessione fra teoria e pratica.

Rendere conto dell'unitarietà del sapere è comunque un obiettivo molto impegnativo che sposta il piano cognitivo dal nozionismo delle discipline all'educazione alla complessità, dalla quantità di informazioni alla tipologia delle relazioni, dall'attenzione ai singoli elementi alla costruzione di reti di concetti strutturati.

La scuola, del resto, non è solo un luogo dove imparare concetti, procedure, metodi, ma anche un contesto privilegiato ove cogliere problematiche, prendere coscienza dei grandi temi con cui si confronta l'umanità, dibattere, confrontarsi con opinioni diverse, conoscenze, fatti, fenomeni.

La prassi didattica tradizionale, con i suoi contenuti rigidamente definiti dai programmi e racchiusi nei libri di testo, fatica a collegarsi alla dinamicità della società, ad interessare e motivare gli allievi con proposte vive e reali.

Il passaggio stesso da problema a problematica si rivela cruciale: nel primo caso la definizione del problema e le competenze per risolverlo possono ancora essere visti come prerequisiti rispetto alla soluzione, nel secondo entrano a far parte del processo di soluzione stesso. Quest'ultimo spesso si rivela complesso perché il terreno di studio è mal definito e perché la prospettiva delle conoscenze parcellizzate nelle diverse discipline si rivela insufficiente ad affrontare la complessità del reale.

In questo senso alcune conoscenze, ma anche atteggiamenti, valori, modi di agire e abilità cognitive, non disponibili come conoscenze formalizzate sui libri di testo, possono invece essere costruite nell'interazione con un ambiente "vicino" allo studente, dove la problematica che si vuole affrontare è particolarmente sentita, dove l'apprendimento è contestualizzato.

Sono rintracciabili interessantissime esperienze, condotte con allievi di scuole di diverso grado, che mostrano come l'esperienza diretta, la costruzione di un prodotto o l'interazione con un ambiente fisico particolare, possano rivelarsi motivanti e sviluppare capacità cognitive e atteggiamenti indipendenti dal contesto specifico, anche al di là dello studio dei temi affrontati. Grossi vantaggi all'innovazione della didattica possano derivare dall'apertura della scuola verso l'esterno. La cristallizzazione in un certo modo di fare didattica deriva anche dall'isolamento degli insegnanti e degli studenti all'interno delle classi.

“Tradizionalmente l’ambiente della classe è chiuso, sia per i bambini che per gli insegnanti. Questa chiusura si manifesta in tanti aspetti: uscire per *visitare* più che per *esplorare* il mondo esterno, uscire *portandosi l’aula dietro* con i modi di lavorare e gli oggetti che le sono propri; tornare e interpretare l’informazione senza più confrontarsi con l’esterno; vedere il proprio lavoro come isolato, rivolto solo a se stessi e come un percorso che parte da zero e arriva ad una conclusione che è considerata la fine; ignorare il resto della comunità che costituisce una scuola nelle sue diversità di età, ruoli, esperienze; non integrare i materiali, le tecniche, le tecnologie che fuori dall’aula entrano a far parte degli ambienti di lavoro e mediano sia le interazioni sociali che quelle con la realtà o i contenuti di conoscenza” [5].

Questo discorso va oltre l’idea di ambiente come territorio, o come impresa simulata, ma può essere esteso, utilizzando le nuove tecnologie, fino a considerare quello che è stato anche definito come “ambiente globale” (l’insieme dell’ambiente globale con l’ambiente locale) come risorsa per l’apprendimento a scuola.

E’ fondamentale che ci sia collaborazione fra i docenti del Consiglio di Classe, che si sappia lavorare in team (cosa per niente scontata), ma anche questo può non bastare! A volte gli insegnanti si accorgono che per andare oltre, per produrre ad esempio un ambiente d’apprendimento interdisciplinare, necessiterebbero di maggiori o di altre competenze, od anche che non possono imparare a creare ambienti d’apprendimento collaborativi restando isolati nel modello scolastico tradizionale, senza sperimentare essi stessi questo modo di lavorare.

Indubbiamente i problemi sono molti, ma, unitamente ad un serio lavoro in team degli insegnanti della classe, oculte aperture verso l’esterno possono aiutare a rispondere all’esigenza d’ammodernamento della didattica tradizionale. In questo possono senz’altro rivelarsi molto utili le nuove tecnologie.

COMPONENTI NEGATIVE DA EVITARE

Sulla base di quanto espresso è possibile individuare alcune componenti negative da evitare (D’Alonzo): la relazione distante con l’allievo problematico, la mancanza di successo, la valutazione punitiva, il modello didattico tradizionale basato sull’*information processing*, basse aspettative nei confronti degli allievi, l’atteggiamento indulgente, pratiche differenzianti, pratiche coercitive disciplinari, team docente non collaborativo.

- [1] Roletto E., La scuola dell’apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2005;
- [2] Blandino G., Granieri B., La disponibilità ad apprendere, Raffaello Cortina editore, Milano 1995;
- [3] Salzberger Wittemberg I., Williams Polacco G., Osborne E., L’esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento, Liguori editore, Napoli 1993;
- [4] Bellino F., La praticità della ragione ermeneutica, Levante, Bari 1984;
- [5] Caravita S., Costruzione collaborativa di prodotti e tecnologie della comunicazione, in TD-Tecnologie didattiche n°7, Edizioni Menabò, Ortona (CH) 1995;