

Centro Servizi Didattici della Provincia di Torino

CLS Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università Torino, Fac.

Psicologia

mercoledì 3 aprile h. 15-18

Seminario conclusivo. Analisi ecologica dell'interazione in classe. Una ricerca azione sulla reciprocità educativa nella scuola per gli adolescenti.

Laura Bonica

La ricerca. Riflessioni metodologiche e domande emergenti dalle analisi complessive.

Premessa

Quando il Crea, già nell'estate 2010, mi ha contattato, in ogni nostro incontro si rinnovava l'obiettivo comune di comprendere come si potesse contrastare il malessere e la dispersione scolastica e la convinzione che seguendo in modo intensivo una realtà circoscritta, come un Consiglio di classe, si sarebbe potuto finalmente affrontare il problema da vicino, con un respiro adeguato. Si trattava di offrire agli insegnanti stessi uno spazio di ricerca, per osservare e riflettere sulla propria pratica educativa e didattica, da cui potesse derivare una riprogettazione più adeguata al benessere sia degli studenti-adolescenti che di quello dei docenti. Le due cose vanno insieme, infatti.

Non si è trattato quindi di introdurre una sperimentazione didattica, né uno sportello di ascolto o di intervento psicologico (di cui peraltro la scuola disponeva già nelle figure della psicologa e della mediatrice dei conflitti), ma di imparare dalla propria esperienza, messa alla prova della riflessione e del confronto con i colleghi e con un'equipe esterna alla scuola.

Il contributo dell'equipe esterna è consistito soprattutto nel fornire una scansione temporale a questa riflessione, sulla base della importanza accordata ai primi giorni e ai primi tre mesi di scuola, considerati il periodo critico in cui costruire un patto formativo basato sulla reciprocità e sulla costruzione di un buon rapporto con l'apprendimento in ognuna delle diverse discipline (ciò che Domenico Chiesa chiama "inserimento" nelle problematiche della disciplina, distinguendolo dall'accoglienza e che può render conto del 70% della riuscita scolastica.).

All'interno di questa cornice il contributo della componente universitaria è stato soprattutto metodologico, in relazione sia all'osservazione che alla documentazione. Inoltre, considerando il nostro settore disciplinare (psicologia dello sviluppo e dell'educazione) e la nostra esperienza di ricerca con adolescenti, ci si è accordati che il nostro focus fosse di più sulla prima fase e sui ragazzi, mentre il focus della componente pedagogica fosse più orientato alla seconda fase del curriculum e agli insegnanti.

Limiti rispetto alla "validità ecologica" della ricerca: c'è stata reciprocità di aspettative tra ricerca, scuola, genitori?

Validità ecologica significa corrispondenza tra la lettura che della ricerca o dell'esperienza danno i ricercatori-osservatori e quella che ne danno gli attori coinvolti. E' un caposaldo della ricerca nei contesti educativi: solo l'esistenza di questa corrispondenza permette al ricercatore di sapere che cosa stia studiando e misurando.

Nei punti che seguono, parto dalla premessa che nel nostro progetto, invece, si sia sviluppata una sensazione diffusa, soprattutto nei ragazzi e nei genitori, di una delusione riguardo alle aspettative. Ho ripercorso quindi a ritroso il nostro cammino, per cercare di individuare i momenti in

cui possono essersi create confusioni e ambiguità rispetto all'impatto del progetto nel breve termine.

Un protocollo anomalo.

Rispetto alle nostre esperienze precedenti, questa collaborazione è stata avviata con un protocollo un po' anomalo, perché, per motivi burocratici, non è stato possibile svolgere nessun incontro con il consiglio di classe, prima dell'arrivo degli studenti e quindi non c'è nemmeno stata una vera negoziazione iniziale del progetto di osservazione e di documentazione, con gli insegnanti. Il protocollo iniziale avrebbe previsto, invece, una familiarizzazione degli insegnanti alla tematica dell'osservazione e all'eventuale utilizzo di videoregistrazioni in classe, svolte dai docenti stessi, prima dell'inizio della scuola¹ e una seconda a scuola, come interlocutore privilegiato, almeno nei seminari trimestrali. Inoltre non c'è stato il finanziamento previsto inizialmente per un dottorando, e quindi la persona che era stata preparata per partecipare al progetto ha dovuto, a malincuore, lasciarci per un altro lavoro, non senza prima averci offerto la sua preziosa collaborazione per lo shadowing iniziale. C'erano tutte le premesse per "defilarsi", ma essendo la scommessa veramente significativa, si è cercato di aggiustarsi comunque, calibrando le nostre disponibilità, con i diversi impegni istituzionali di ciascuno.

Rischi e risorse dello shadowing iniziale

Ero consapevole che il cominciare il primo contatto con uno shadowing, svolto da noi in una singola classe, avrebbe potuto creare fraintendimenti rispetto al nostro ruolo nel progetto. Lo shadowing è uno strumento

¹ L'osservazione collettiva di situazioni videoregistrate in classe, si è mostrato nella nostra esperienza precedente, a partire dalle ricerche educative con Mira Stambak presso l'INRP francese, negli anni '70, lo strumento più adeguato per ritornare sulla propria pratica educativa senza la responsabilità immediata, e quindi per condividere con i colleghi, non solo dubbi e difficoltà, ma anche per ricercare insieme le risorse alternative che sempre sono già nella situazione, anche se l'ansia della responsabilità impedisce spesso di vederle.

soggettivo, a forte impatto emotivo, e la sua applicazione in una prospettiva unidirezionale (e non comparativa) poteva creare diverse ambiguità, anche rispetto alla responsabilizzazione dei docenti nella ricerca, che veniva in un certo senso costruita a partire da un nostro intervento, non negoziato preventivamente nei suoi diversi risvolti.

Diverso sarebbe stato se la dott. Gauna avesse potuto restare, o se, si fosse potuto concordare di partire con un documento videoregistrato, al cui commento tutti avessero potuto partecipare allo stesso titolo, o se lo shadowing fosse stato svolto anche da un insegnante a turno, o se all'osservazione dei ragazzi in classe fosse stato affiancato uno shadowing che avesse seguito un docente nelle diverse classi.

Ma il 6 settembre non sapevamo ancora con quale consiglio di classe avremmo collaborato e la scuola iniziava il 12. Qualunque negoziazione con gli insegnanti avrebbe implicato il rinunciare a disporre di un flash sui primi giorni di scuola, che costituiva invece un obiettivo di partenza significativo del progetto.

Ciò premesso, a maggior ragione, da un lato riconosciamo il coraggio e la disponibilità con cui questa scuola ci ha accolto, a partire proprio dallo shadowing iniziale; e, dall'altro, riconosciamo che questo strumento gestito in modo sensibile, corretto e competente dalla dott.ssa Gauna, ha creato una presenza rassicurante, che, da un lato ha aperto aspettative impossibili da soddisfare in sua assenza; dall'altro ha lasciato un vuoto da elaborare. Al tempo stesso, i materiali dello shadowing hanno consentito a tutto il gruppo di familiarizzare più in fretta con tutti i ragazzi, stimolando da subito uno scambio fitto di mail e di riflessioni sul comportamento dei singoli studenti e sulla relazione tra i docenti e la classe. Ciò è stato potenziato dalla iniziativa dei docenti di creare una piattaforma on line e anche dalla circolarità della comunicazione in un successivo Consiglio di classe, in cui è scaturita dai docenti stessi la

decisione di una giornata di approfondimento, rivolta a concordare un approccio più ampiamente condiviso sui comportamenti da ritenersi non accettabili in classe.

Sembrava quindi che si fosse recuperato quello scavalcamento iniziale e che il gruppo stesse ridefinendo dal suo interno gli obiettivi della ricerca. Questo ha creato l'entusiasmo per una presentazione pubblica del progetto, improntata forse ad un eccessivo ottimismo ed enfaticizzazione della prima E, innescando così nuove aspettative sia nei genitori che nei ragazzi. Forse avremmo dovuto attendere ancora un pochino e privilegiare il dare più tempo al consiglio di classe di proseguire nel delicato lavoro di confronto e di costruzione di comportamenti più condivisi.

Inoltre, nel consiglio di classe, convergevano docenti che insegnavano in diverse classi e sezioni e che probabilmente sentivano più forte l'esigenza di collegare l'esperienza nella prima E a una prospettiva più ampia, di scuola. Ciò sarebbe stato coerente anche con un uso più corretto dello **shadowing** stesso e con l'**approccio ecologico**, secondo cui una classe non dovrebbe mai essere osservata in modo indipendente dalla scuola in cui è inserita. Una riflessione più partecipata e più allargata avrebbe potuto dare anche agli studenti il senso di una sfida condivisa a livello di tutta la scuola, uscendo dall'equivoco pericoloso di considerarsi dentro a "una classe privilegiata".

Riconosco quindi di avere avvallato, a monte, un protocollo discutibile sul piano metodologico e questo anche per una forma di "timidezza", dovuta alla consapevolezza di quanto la scuola, con tutte le sue istanze di gestione interna, sia una realtà variegata e complessa e di come fosse già "miracoloso" avere l'opportunità di accedere alla vita della prima E.

I vincoli della ricerca e quelli della pratica educativa.

Un altro elemento che può aver falsato le aspettative, riguarda una scarsa esplicitazione, a monte, dei diversi vincoli in cui si muovono la “ricerca” e “la “pratica educativa”.

Nessuno può agire e riflettere/analizzare al tempo stesso, né l’insegnante, né il ricercatore. Inoltre, mentre l’insegnante ritorna comunque il giorno dopo a scuola, per il ricercatore questi tempi sono in qualche modo invertiti: meno tempo in classe, più tempo a studiare che cosa è successo. Qualunque progetto di riflessione e di ricerca dentro ad una scuola, difficilmente fornisce risultati operativi immediati e visibili. Bronfenbrenner parla di “effetti che dormono”, per riferirsi a cambiamenti anche significativi, che sono avvenuti nel corso di una esperienza, ma che, da un lato, attendono la loro occasione per emergere alla consapevolezza; dall’altro possono essere poco visibili ad un’osservazione basata sulla percezione immediata. La differenza tra i vincoli della ricerca e quelli della pratica educativa, connessi alla differenza tra i vincoli delle nostre rispettive istituzioni, l’università e la scuola, sta proprio qui. Noi stiamo ancora ascoltando le registrazioni delle conversazioni sulla classe che i ragazzi hanno fatto con l’educatore a Pracinat, stiamo riascoltando i focus group di fine anno realizzati sia con i ragazzi che con i docenti, oppure stiamo cercando nuovi metodi di analisi delle risposte ai questionari e alla nomina dei pari, perché quelle standard non ci sembrano appropriate; tutto questo, mentre, giustamente, i ragazzi, i docenti e le famiglie sono già oltre.

Questo decalage temporale è un punto da tenere presente nella collaborazione tra pratica e ricerca educativa. Il fare è irreversibile, quello che è fatto è fatto. Mentre lo abbiamo fatto, pensavamo che fosse il meglio che si potesse fare. Ogni decisione tradotta ormai in “fatto”, s’inquadra in una logica di necessità. La riflessione e il confronto tra più

punti di vista, consente invece di tornare su quel fatto, per vederne gli elementi di possibilità, che pure c'erano e che l'ansia del presente, ci ha impedito di cogliere. La ricerca analizza le relazioni di possibilità che emergono, individua nuovi sistemi di possibilità. Non serve a cambiare i fatti, ma a individuare nuove e diverse alternative possibili e, in questo senso i suoi effetti possono orientare le nostre azioni future. La ricerca serve a sbanalizzare ciò che altrimenti potremmo dare per scontato, serve a creare nuove domande. Anche dal punto di vista dei docenti, impegnarsi in una ricerca significa fare un investimento culturale per il futuro, per qualcosa che vada al di là della singola esperienza di "oggi". La ricerca azione, a differenza della ricerca più teorica, valorizza quell'"oggi particolare", parte da quell'"oggi" e vuol ritornare a quell'oggi, con nuove alternative. La fertilità della collaborazione tra mondo della scuola e mondo della ricerca si gioca sulla condivisione di questa scommessa, implica un obiettivo a medio-lungo termine, perché la comprensione e la verifica non può avvenire negli stessi tempi dello svolgimento reale degli eventi. Occorre quindi darsi in partenza un respiro di tempo più ampio.²

Ma se il vantaggio lo si misura su tempi più lunghi, occorre allora che questa collaborazione individui e condivida domande e obiettivi di analisi veramente significativi, in modo che quando le alternative possibili emergono, esse siano davvero spendibili, da tutti i protagonisti, nel futuro "oggi".

² L'analisi collettiva di videoregistrazioni riduce in parte questo scarto temporale, perché la videoregistrazione fornisce un documento abbastanza completo dell'azione contestualizzata, che restituisce da subito un feedback sulle possibilità alternative rintracciabili nella situazione stessa, anche al di là delle rappresentazioni soggettive. L'osservatore si confronta con se stesso, mentre è nel ruolo di attore. Essa può quindi costituire un punto di partenza sia per l'azione del giorno dopo, che per successive analisi in profondità. Il racconto, invece, resta inevitabilmente più ancorato alla rappresentazione soggettiva di quell'esperienza, così come è già stata vissuta e mentalmente rielaborata.

In conclusione di questo secondo punto, riconosco che “omissioni iniziali” e “frette” abbiano contribuito a una certa confusione sugli obiettivi del progetto e sulle reciproche aspettative rispetto al suo impatto immediato.

L’impatto più visibile.

L’impatto più visibile nell’immediato, come ricordato dalla prof. Ferraris e come dolorosamente enfatizzato dai genitori, appare deludente e contraddittorio, perché nonostante l’impegno messo da tutti, questo consiglio di classe non è riuscito a evitare note, sospensioni e, soprattutto, alcune bocciature dovute prevalentemente a problemi di comportamento. In questo senso non ci si è distaccati dalla media nazionale, che vede proprio nei primi anni degli istituti tecnici e professionali, il ricorrere più frequente di fenomeni d’insuccesso e di dispersione scolastica. Non scordiamoci che il progetto nasce proprio per comprendere e contrastare il malessere scolastico e l’osservarne, così da vicino, le dinamiche che sembrano inesorabilmente condurre all’esclusione di alcuni ragazzi, ha innescato anche in noi ricercatori vissuti di fallimento, delusione e impotenza. L’esperienza della prima E, tuttavia, proprio perché s’inquadra in un investimento di ricerca, rappresenta al tempo stesso un potenziale innovativo di conoscenza, un contributo che può essere messo a disposizione della riflessione più ampia sulla scuola degli adolescenti. Resta infatti un elemento innovativo, coraggioso e prezioso la disponibilità di questo consiglio di classe e della maggioranza dei genitori a rendere relativamente pubblica la propria esperienza. Ritornare sulle esperienze di insuccesso, sulle parole che sono state dette o non dette, sui gesti che sono stati fatti o evitati, sarà importante, non solo per capire che cosa non si è visto o dove si è arrivati troppo tardi, ma anche per riconsiderare le bocciature per quello che sono, anche nel loro presente: un intoppo in traiettorie adolescenziali che sono ancora in

corso e di cui la scuola dell'obbligo, nel suo complesso, è tuttora responsabile.

Cosa ha significato per noi ricercatori seguire da vicino il percorso di questa classe? Quali strumenti abbiamo usato?

Sicuramente abbiamo avuto il privilegio di poter partecipare, anche emotivamente, da un lato alla complessità quotidiana del lavoro degli insegnanti e dell'impegno richiesto agli studenti, che si diversifica a seconda delle materie, dall'altro a riconoscere negli studenti le dinamiche di adolescenti in transizione, che vivono dentro a famiglie, che hanno, a loro volta, grandi aspettative nei confronti della scuola. Siamo riuscite a sentire così, quasi "sulla pelle", quel concorrere e sovrapporsi di una miriade di variabili, micro e macro, che nel titolo "teorico" del nostro progetto avevamo indicato con l'aggettivo "ecologico".

Come abbiamo cercato di documentare questa complessità?

In linea generale la documentazione raccolta riguarda esplicitazioni di eventi e vissuti relativi alle relazioni e alle pratiche d'insegnamento-apprendimento ed è stata stimolata al fine di favorire riflessioni basate sul distanziamento e sul confronto tra colleghi e/o tra compagni. Nella presentazione di oggi ci limiteremo a fornire una scheda riassuntiva (Scheda A) da cui si possano evincere anche gli obiettivi specifici che hanno guidato la scelta degli strumenti più strutturati.

Mi soffermerò invece sulla dimensione più operativa, privilegiando alcuni aspetti organizzativi e istituzionali, quale si evincono dall'insieme del materiale analizzato, perché costituiscono a mio avviso una condizione a monte che può seriamente ostacolare un clima favorevole all'apprendimento, contribuendo così a rendere più difficile, se non quasi impossibile, contrastare il malessere scolastico.

Scheda A. La documentazione di cui disponiamo.

Shadowing. Si tratta di seguire la vita della classe durante tutto il giorno per 5/7 giorni, come se si fosse un allievo, tenendo conto delle emozioni soggettive che tale partecipazione innesca. Uso del registratore. Obiettivo specifico: sperimentare in prima persona i tempi e i ritmi proposti agli studenti. Documentare la prima settimana di vita in classe e confrontarla con le eventuali evoluzioni successive. Sono state fatte 2 rilevazioni, nella prima settimana di settembre (vd.Gauna) e nell'ultima settimana di aprile (Castello). L'analisi del confronto tra primo e secondo shadowing è ancora in corso.

Questionario sulla Nomina dei pari .E' stato chiesto ad ogni studente di esprimere una preferenza di scelta (fino a 4) sui compagni con cui condividere il posto nel banco, i compiti a casa, svaghi, inviti a casa. Sono state fatte due 2 somministrazioni, a inizio e fine anno scolastico. Obiettivo specifico: individuare eventuali isolamenti, leader positivi e negativi, la reciprocità o meno delle scelte, a seconda degli ambiti considerati; Individuare evoluzioni e cambiamenti alla fine dell'anno. Le analisi confermano sia quanto già i docenti avevano osservato, sia i cambiamenti introdotti dall'esperienza di Pracatinat. Altre analisi più approfondite in funzione dell'incrocio con i dati del questionario sono ancora in corso.

Osservazione nei consigli di classe e scambi di mail relativi alle osservazioni effettuate dai docenti (piattaforma on line). L'analisi del contenuto evidenzia racconti che riguardano eventi critici, miglioramenti del profitto di singoli studenti, interesse per le vicende adolescenziali. Emerge un grande bisogno di esprimere le proprie emozioni sia da parte dei docenti, sia da parte dei genitori. Talvolta emergono difficoltà a gestire i confini tra contesto scolastico/ familiare/ pari.

Verbali degli studenti relativi alla documentazione delle ore di lettere: si dispone di almeno due verbali per ogni studente. Materiale interessante da approfondire, anche attraverso analisi testuale degli universi semantici. Analisi in corso.

Osservazione video/partecipazione a Pracatinat (6-11 febbraio). Documentazione video di momenti salienti nel corso dell'esperienza di Pracatinat. L'analisi del contenuto evidenzia: spiazzamento rispetto al conformismo cui sono esposti gli adolescenti nell'attuale società; ridefinizione degli equilibri tra maschi e femmine; ridimensionamento dello status dei "leaders negativi"; cambiamenti nelle relazioni tra compagni; consapevolezza delle criticità e maturità di analisi del clima di classe, da parte dei ragazzi stessi. **Da approfondire:** come elaborare questi spiazzamenti, una volta ritornati a scuola?

Focus group di fine anno con gli studenti, suddivisi in 3 gruppi. Uso del registratore. Testimonianze degli studenti sulle strategie efficaci adottate dai docenti, per aiutarli a impegnarsi nell'apprendimento. Vari suggerimenti per migliorare le condizioni dell'apprendimento in classe. Emerge il suggerimento di anticipare l'esperienza di Pracatinat a novembre, in quanto a febbraio può interrompere la fase in cui gli studenti cominciano finalmente a "rodare" con lo studio.

Focus group di fine anno con i docenti, suddivisi in due gruppi. Uso del registratore. Testimonianze dei docenti stimolati a riflettere sulla progettazione dell'anno prossimo. Suggerimenti vari per migliorare le condizioni dell'apprendimento in classe, tra cui l'importanza di condividere alcune regole prima dell'arrivo degli studenti e poi di farle rispettare con rigore.

Questionario sulle "Transizioni scolastiche e verso la vita adulta" sono state fatte 2 somministrazioni, a inizio e fine anno scolastico. Obiettivo specifico: sul versante degli studenti, offrire loro un momento di riflessione sulle proprie scelte e transizioni scolastiche, sulle proprie concezioni dell'apprendimento, sulla percezione del setting scolastico e sulle esperienze delle "prime volte". Sul versante della ricerca: affiancare alle osservazioni alcuni dati quantitativi comparabili con altre ricerche e poter costruire delle traiettorie individuali che mettessero a confronto elementi relativi alla percezione di sé ed elementi relativi alla percezione del contesto. I primi risultati, oggetto della tesi di Laurea di Elena Castello dimostrano delle evoluzioni positive, ad es. rispetto all'interesse per le materie studiate, ma evidenziano anche come la percezione del contesto scolastico non sia sempre solidale con la costruzione di una buona immagine di sé. Altre analisi sono in corso.

Quali elementi di interesse e “buone domande” possiamo trarre dai risultati complessivi delle prime analisi ?

Possiamo considerare che quando l’insegnante entra in classe, molti dei giochi siano già stati fatti ad altri livelli più distanti (macro) del sistema. Un’analisi dell’impatto specifico di questi aspetti sulla qualità della interazione in classe è reso più credibile da un’osservazione e un ascolto dall’interno della scuola. In questo senso questa esperienza è stata preziosa, perché può consentire di costruire un testo documentato su alcuni nodi critici, riconducibili alla sostanziale inadeguatezza delle condizioni “a monte”, che dovrebbero invece contribuire a creare un clima favorevole all’apprendimento.

Vado schematicamente per punti:

- la **frammentarietà** dell’organizzazione scolastica, in termini di **orari** e la **numerosità degli allievi**, soprattutto in relazione agli **spazi ridotti delle aule**, da un lato, rende molto difficile anche solo imparare i nomi degli allievi, mentre è molto importante riuscire a rivolgersi loro individualmente, soprattutto nei primi giorni. Dall’altro, considerando che si tratta di ragazzi di 14 anni che devono stare in classe dalle 6 alle 8 ore al giorno, riduce il ruolo del docente a quello di un “domatore”. Da diversi documenti narrativi si evincono riflessioni che sono riconducibili a questi aspetti. Mi limito qui a citare una testimonianza, che fornisce l’idea del senso di “non accoglienza”, cui i ragazzi sono esposti, a causa degli spazi inadeguati delle aule. Entrando nella seconda E, per i focus group, più ragazzi hanno detto:
- Questa classe è ancora più piccola della nostra, per forza ne bocceranno tanti, se fossimo promossi, non ci staremmo nemmeno tutti.

- Alla luce di queste condizioni, non ha più tanto senso penalizzare gli allievi per la loro condotta esuberante, né è giusto pretendere che l'insegnante sappia fare ricorso a doti di istrionismo per catturare la loro attenzione. In ogni caso questi sforzi vanno a scapito dell'obiettivo dell'apprendimento, e non stupisce che le dinamiche relazionali di controllo della classe occupino, soprattutto per gli insegnanti che hanno meno ore di lezione, la maggior parte del tempo.
- Insieme a questi aspetti "organizzativi" altri aspetti "macro" vengono ripetutamente citati dai docenti, come ostacoli alla gestione della classe:
- **Lo scarso riconoscimento di autorevolezza che la società riserva al ruolo dei docenti**, implica il non poter dare per scontato un comportamento di rispetto per la figura dell'insegnante, nemmeno (o soprattutto?), da parte degli studenti provenienti da famiglie di ceto medio scolarizzate. D'altra parte, per la costruzione di un equilibrio di potere è importante, non solo che l'allievo riconosca i suoi limiti di "neofita" e il conseguente vantaggio offerto dalla scuola di poter imparare da un esperto, ma anche che questo equilibrio di potere si sposti gradualmente a favore dello studente, attraverso un processo di responsabilizzazione (Bronfenbrenner, 1979). La domanda collegata è quindi: quali strumenti ha la nostra scuola superiore per favorire un processo di graduale maggior responsabilizzazione?
- L'assenza di una **formazione universitaria di base sugli aspetti pedagogici e relazionali**, per i docenti disciplinacisti, ma anche di una selezione in entrata che consideri gli aspetti relazionali parte integrante della professionalità docente, implica che in mancanza di una formazione acquisita in un contesto protetto, ogni docente è

costretto, in prima linea, a utilizzare se stesso in modo “grezzo”. La sensibilità relazionale, viene considerata allora una dote personale, di chi è più o meno portato per la comunicazione. La dimensione relazionale sembra però “vendicarsi”: si finisce per combattere solo con quella, talvolta fallendo l’obiettivo dell’apprendimento, nonostante l’eccellente competenza nell’insegnamento della propria disciplina. I consigli di classe, allora, più che momenti di “costruzione di alternative” diventano necessariamente momenti di sfogo.

- la **competizione tra le offerte della scuola e quelle provenienti dalla società dei consumi**, sempre più informatizzata. Si sta creando un nuovo linguaggio, già tra i bambini di due anni... A Pracatinat ho imparato molte cose, in questo senso, dall’educatore, e, vista la mia difficoltà a familiarizzarmi con questi nuovi linguaggi, ho riflettuto sul fatto che gli scarti generazionali ci sono e non sempre si possono ridurre “modernizzandosi”. Al tempo stesso, osservando il fascino che l’educatore aveva sui ragazzi e l’interesse con cui essi hanno seguito il suo portarli verso un atteggiamento critico nei confronti del mondo web e pubblicitario, mi sono ancora più convinta che i ragazzi hanno bisogno di non sentirsi degli “alieni” a scuola e che quindi anche il linguaggio con cui ci rivolgiamo loro deve tenere più conto del mondo in cui loro vivono.
- Ecco alcuni nodi che interrogano diverse istanze della nostra società prima ancora che l’insegnante sia entrato in classe. Nel loro insieme queste condizioni contribuiscono a “scoraggiare”, a “sentirsi impotenti”, mentre proprio la scuola dovrebbe essere la palestra in cui si viene incoraggiati a intraprendere sfide più grandi di quelle che ritenevamo possibili.
- Che fare?

- Da un lato si potrebbero documentare questi aspetti e tradurli in proposte da far pervenire alle sedi opportune, a livello ministeriale. Dall'altro, nei tempi più immediati, si potrebbe utilizzare meglio le risorse esistenti, sia potenziando le funzioni dei dirigenti scolastici, sia rintracciando suggerimenti nelle proposte stesse degli insegnanti e degli allievi, che sono i diretti interessati a migliorare le condizioni dell'apprendimento.
- La dirigenza scolastica potrebbe, ad esempio, valorizzare, a livello di progetti di scuola, le peculiari risorse di ogni insegnante, per facilitare una migliore distribuzione in tutte le classi, sia delle competenze informatiche sia di quelle comunicative; oppure promuovere/facilitare la costruzione di calendari intensivi, a sviluppo verticale, per le materie che hanno meno ore.
- Riguardo ai “suggerimenti” per favorire un clima favorevole all'apprendimento, nella nostra esperienza, diversi spunti emergono proprio dai focus condotti con i ragazzi e con i docenti a fine anno scolastico.

Dagli studenti emerge l'importanza di questi aspetti:

- il primo incontro con ogni insegnante.

1. ...Il professore è molto autorevole e si fa rispettare; questo rispetto c'è stato già dal primo giorno di scuola, quando il professore si è mostrato severo e ha fatto capire a noi ragazzi come dovevamo comportarci durante le sue ore .

2. Se il primo giorno di scuola l'insegnante si presenta in modo permissivo, i ragazzi pensano di poter fare quello che vogliono, durante le sue lezioni.

- Il farsi rispettare, con regole chiare da difendere anche attraverso un certo “rigore”

3... con il tempo la professoressa è diventata più rigida e si fa rispettare di più rispetto all'inizio dell'anno; è molto meglio per tutti...

- Reciprocità nel rispetto delle regole e disponibilità a mettersi in discussione

4. La professoressa sa mettersi in discussione; se, per esempio, ha dimenticato di spegnere il cellulare riconosce il suo torto.

5. La professoressa spiega bene; riesce anche a farsi rispettare. Però non si mette mai in discussione, non accetta le critiche.

- Fare l'esperienza del «capire», attraverso la disponibilità del docente a spiegare più volte, fare gli esercizi in classe, servirsi dei laboratori

6. la professoressa è disposta a spiegare più volte uno stesso argomento e inoltre fa molti esercizi in classe e questo aiuta gli studenti a capire meglio

7. le lezioni nell'aula audiovisiva e l'uso del proiettore ci fanno stare più attenti e capiamo meglio

8. il professore è disposto a rispiegare in caso di dubbi degli studenti. Da quando andiamo in laboratorio e facciamo i lavori in gruppo seguiamo di più e anche lui è più contento.

- Saper innescare il dialogo, conversazioni e discussioni sull'attualità

9. In quell'ora vengono affrontati argomenti attuali e sociali. È un'ora in cui si può discutere e scambiarsi opinioni.

10. Con la professoressa si fanno molte discussioni positive ed è possibile il dialogo.

- Capacità di saper scherzare mantenendo autorevolezza.

11. Il professore è molto autorevole e severo, ma con lui si riesce anche a scherzare. Le battutine le fa lui, noi ridiamo e così nelle sue ore abbiamo meno bisogno di farle noi.

12. La professoressa spiega bene; riesce anche a farsi rispettare. Però non si possono fare mai battute, non accetta lo scherzo.

- Questi suggerimenti non risolvono i problemi a monte, ma possono contribuire a creare, nell'oggi, una maggiore solidarietà tra docenti e studenti, di fronte alle comuni difficoltà. Come emergeva dai focus group con gli insegnanti sarebbe allora opportuno che i docenti si accordassero all'inizio dell'anno scolastico, prima dell'arrivo dei ragazzi, su alcune (poche) regole condivise. Queste potrebbero essere motivate, facendo capire loro che

comprendiamo lo sforzo innaturale cui sono sottoposti, ma che è loro interesse rendere il clima della classe più vivibile per tutti, e proprio per questo le regole saranno fatte rispettare con rigore. Come si è visto dalle testimonianze appena citate, i ragazzi apprezzano i docenti “severi”, che pretendono di poter creare un clima favorevole all’apprendimento e alla possibilità per tutti di comprendere le spiegazioni. Vanno in questa direzione anche la scelta di alternare il lavoro in aula con quello in altri spazi; oppure il condividere con gli studenti momenti di “scherzo” e di “dialogo”, allentando così il loro bisogno di fare battutine o di ridere per nulla.

- Ritornando ai focus con i docenti, la necessità di accordarsi sui comportamenti verte anche sui rituali di entrata in classe. I ragazzi possono così avvertire che c’è un’alleanza orizzontale tra i docenti, basata sul loro comune ruolo di adulti esperti in una disciplina, ma anche su quello di educatori che ci tengono al rispetto e alla collaborazione da parte degli allievi.

Infine, per sintetizzare il senso della mia relazione di oggi, sarebbe un vero spreco aver investito nella ricerca comune per un anno e non trarne gli spunti, da un lato per un documento sulle condizioni che, a monte, rischiano di ostacolare l’impegno nell’apprendimento, dall’altro per successivi approfondimenti delle analisi, in direzione di una più profonda comprensione del ruolo dell’insuccesso e del successo scolastico nelle carriere scolastiche dei nostri studenti.

Laura Bonica

Savona, 1 aprile 2013