

Semestrale

Numero 2  
Aprile 2021

# TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

## Educatori e scuola: suggestioni dalla psicologia dell'educazione

*Luca Balugani*

Il cambiamento d'epoca che stiamo vivendo investe anche il mondo della scuola, specie per quanto riguarda la didattica e l'apprendimento. Una nuova modalità di presenza degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche può essere di grande utilità non solo rispetto ai disagi di singoli studenti, ma anche per il gruppo classe, il corpo docente e le istituzioni educative che si fanno presenti all'interno della scuola.

## Educare alla cittadinanza per prevenire la radicalizzazione violenta: il progetto europeo REM: Rights, duties, solidarity

*Elisa Pighi*

Si affronta il tema della radicalizzazione violenta da un punto di vista sociologico, collegando questo fenomeno al bisogno di appartenenza e di identità nel contesto dell'epoca contemporanea, nella quale queste due dimensioni sono caratterizzate da una continua riformulazione e dalla mancanza di certezza. Viene presentato un percorso sperimentale di educazione alla cittadinanza, realizzato nell'ambito di un progetto europeo, sottolineando il valore dell'educazione e del lavoro educativo sui significati culturali per la prevenzione primaria della radicalizzazione violenta.

## Eterotopie, una sfida per un nuovo abitare

*Alberto Paone*

Nel 1967 Michel Foucault ideava per la prima volta il concetto di eterotopia, nel medesimo periodo lo stesso termine venne ripreso da Henri Lefebvre per parlare dello spazio urbano. Da queste suggestioni si svilupperà un intenso studio riguardo la città moderna e le intricate relazioni che collegano lo spazio con il potere. Dai contro-spazi analizzati da Foucault e da una nuova concezione delle alterità spaziali che si oppone al mero consumo, la pedagogia potrà ispirarsi per pensare a un nuovo modello abitativo, ridonando linfa alla autonomia individuale, generando una educazione non formale che garantisca spazi in cui sperimentare e sperimentarsi.

## Libri segnalati

# Educatori e scuola: suggerzioni dalla psicologia dell'educazione

Educators and school:  
suggestions from educational psychology

*Luca Balugani*

Il cambiamento d'epoca che stiamo vivendo investe anche il mondo della scuola, specie per quanto riguarda la didattica e l'apprendimento. Una nuova modalità di presenza degli educatori all'interno delle istituzioni scolastiche può essere di grande utilità non solo rispetto ai disagi di singoli studenti, ma anche per il gruppo classe, il corpo docente e le istituzioni educative che si fanno presenti all'interno della scuola.

## Introduzione

Il ruolo dell'educatore all'interno del mondo della scuola è totalmente da ripensare alla luce di ciò che la psicologia dell'educazione in questi ultimi anni sta mettendo in evidenza. Accanto all'attenzione all'insegnamento da una parte e all'apprendimento dall'altra (Pontecorvo, 1999), si evidenzia sempre più il peso delle interazioni e delle relazioni tra molteplici elementi. Lo si potrebbe esemplificare con la figura geometrica del triangolo avente per vertici lo studente, l'insegnante e la valutazione (Kutuk & Yu, 2018) oppure, in maniera più ecologica e sistemica, considerare i contesti di studente, insegnante, dipartimento e istituzione come una serie di cerchi concentrici (Prise, 2019). Ovviamente, tanto più si allarga lo sguardo, tanto più si fa complessa la possibilità di cogliere tutte le interazioni in gioco.

Chi, se non l'educatore, può farsi carico di rappresentare le istanze della psicologia dell'educazione che cercano di smontare credenze, estremamente diffuse e invincibilmente radicate? In base al senso comune, ad esempio, si ritiene vera un'idea come quella che segue: «*Gli insegnanti sostengono di saper insegnare, ma di avere (alcuni) alunni che non imparano perché sono o poco intelligenti o poco motivati (non si impegnano): mentre (alcuni) genitori ritengono che i propri figli non imparino perché gli insegnanti non sanno insegnare*». (Carugati, 2011, p. 37)

Tuttavia, al netto dell'interesse scientifico o pratico, la questione più seria sta nella funzione stessa dell'istruzione in rapporto alle trasformazioni della società e del mondo del lavoro: ciò che le due citate realtà chiedono allo studente si va costantemente modificando. Infatti, l'accelerazione tecnologica congiuntamente al profondo cambiamento dei processi produttivi fanno sì che il mondo del lavoro richieda non persone preparate a svolgere funzioni predeterminate, ma uomini e donne che siano capaci di apprendere. Appare sempre più confermato dalle analisi economiche che le professioni oggi più richieste non erano nemmeno concepibili 4-5 anni fa. In altre parole, è possibile che un laureato venga posto di fronte ad un impiego che, nel momento in cui cominciava gli studi, era soltanto intuibile ma non ancora presente.

Questo orienta sempre più a quel concetto che Flavell negli anni '70 coniava e chiamava meta-cognizione, ossia un aspetto dell'introspezione relativo al modo in cui si apprende ("apprendere ad apprendere"), a suo giudizio elemento chiave nel successo scolastico. Per stare al passo con le esigenze della società, la scuola ha bisogno di essere aiutata in questo compito di innovazione e la figura chiave è rappresentata proprio dall'educatore. A cosa sia chiamata un'istituzione scolastica lo si può ricavare da alcune questioni generali che la psicologia dell'educazione pone.

### **Dove sta la conoscenza?**

Quando Bruner, dopo anni di studi che hanno travalicato il millennio, doveva descrivere la conoscenza, non poteva non tenere conto di ciò che intorno a lui stava accadendo. E ricordava che non esiste una forma di apprendimento solipsistica, che ha sede soltanto nella mente di uno studente, ma al contrario è una conoscenza diffusa: essa abita negli appunti, nelle sottolineature dei testi, nei file del computer e nella conoscenza che gli amici hanno (Bruner, 1992). Probabilmente oggi lo statunitense includerebbe anche smartphone e tablet, in vista di un concetto meno statico della conoscenza.

Se, tuttavia, è vero che noi viviamo in una "società della conoscenza", viene da domandarsi se il concetto di conoscenza sia compreso nel modo corretto.

### **Non tanto nelle informazioni**

La sovrabbondanza di informazioni oggi raggiungibili pone molto più il problema della selezione che non del reperimento. Infatti, se nel secolo scorso per scrivere una tesi di laurea o un libro poteva essere necessario viaggiare allo scopo di recuperare testi ed articoli, il terzo millennio inizia con il problema di verificare l'attendibilità delle fonti e dunque amplifica la necessità di saper discernere a cosa riferirsi e cosa, invece, lasciar perdere.

Secondo Morin, era stato Montaigne ad intuire che l'insegnamento andava radicalmente modificato da una prospettiva quantitativa ad una qualitativa: cioè da una testa "ben piena" a una testa "ben fatta". La prima non poteva che essere caratterizzata proprio da una montagna di informazioni accatastate senza la capacità di organizzarle; la seconda, invece, era capace anzitutto di problematizzare e (appunto) di non temere i problemi, per poi cercare di collegare in un modo sensato i diversi saperi. E Morin andava ad aggiungere un'ulteriore citazione, tratta questa volta da Eliot: «*Qual è la conoscenza che noi perdiamo nell'informazione e qual è la sapienza (wisdom) che perdiamo nella conoscenza?*». (Morin, 2000, p. 45)

Perché ormai è più facile perdersi e smarrirsi che non trovare: le troppe informazioni fanno perdere la vera conoscenza; e la sapienza se ne va ancora più dispersa in mezzo all'enorme quantità di informazioni. Oggi parte della riflessione filosofica si dedica al concetto di post-verità e il mondo della comunicazione ribadisce

---

l'importanza di verificare la certezza delle informazioni. A giudizio dello scrivente, tuttavia, anche la lotta contro le fake news può trasformarsi in un nuovo labirinto di informazioni e soprattutto in una implicita norma che sia vero solo ciò che è verificato. Una posizione del genere, una sorta di positivismo 2.0, educerebbe le nuove generazioni non al dubbio ma alla ricerca di certezze, alimentando l'illusione di una società in cui l'errore sia messo al bando.

## E nemmeno nelle certezze

In realtà l'errore è fonte di informazione preziosa e questa era stata già un'intuizione di Piaget: quando infatti lo svizzero criticava il test di intelligenza elaborato da Simon e Binet, metteva in luce come le risposte giuste o sbagliate dei bambini non rispecchiassero il loro reale livello di ragionamento. L'errore pertanto poteva essere una via maestra per comprendere quale fosse il loro livello cognitivo. Anche solo a partire da questo esempio illustre della psicologia dello sviluppo, deriva una conseguenza importante: l'errore è parte della conoscenza e non un suo parassita. La 'mania' di eliminare l'errore nasconde la pretesa dogmatica di una chiarezza assoluta e totale ed è proprio qui che si colloca lo spegnimento del motore della conoscenza. La conoscenza non si basa solamente sulle certezze e questo significa che la dimensione psicologica della persona gioca un ruolo chiave.

Il fatto di non conoscere, di non sapere è fonte di ansia e quindi possiamo dire che la tolleranza dell'ansia è parte imprescindibile della conoscenza. Quando viviamo incertezza, la nostra psiche va subito in cerca di appigli. L'ansia è quella sensazione di inquietudine di cui è difficile rintracciare l'origine ed è vero che una conoscenza che metta in discussione le certezze acquisite non può non generare ansia.

Abbiamo imparato fin da piccoli ad osservare gli altri per correggere gli errori motorii, al punto che si suppone sia una delle possibilità offerte dai neuroni a specchio. Ma rispetto al bambino, l'adulto apprende moltissimo dall'esperienza e sa riconoscere con molta più chiarezza gli errori, al fine di correggerli (Meyer, Braukmann, Stapel, Bekkering, & Hunnius, 2016). Si potrebbe dire che lo sviluppo cambia anche il rapporto con l'errore e rende l'adulto meno tollerante nei confronti dello stesso: il bambino lo riconosce ma non sa ancora come correggerlo. Potremmo allora immaginare che esista una sorta di 'intolleranza' nei confronti dell'errore che si fa via via più forte con il passare del tempo.

L'errore è comune in chi spinge al limite le proprie abilità o competenze: è dunque facile che vi incorra proprio chi desidera imparare. Ma il fatto di sbagliare comporta anche una certa demoralizzazione (Weinert, 1999), dal che si evince che le conseguenze affettive vanno ad incidere sulla motivazione più di quanto non faccia il quoziente intellettivo. Semmai, quello che aiuta è il contesto che circonda lo studente. Un insegnante, ad esempio (Grassingera, Scheunpflug, Zein, & Dresel, 2018), può generare un clima di valutazione positiva dell'errore se:

- li tollera;
- non li include nella valutazione successiva;
- sostiene gli studenti aiutandoli a capire tramite spiegazioni;
- non disapprova gli errori.

Ma l'insegnante non basta, perché anche la classe e i compagni sono chiamati ad avere un atteggiamento benevolo nei confronti di un errore e questo accade se:

- non si prende in giro chi sbaglia;
- si sente che ci si può prendere un rischio nel dare una risposta.

## Lo spazio relazionale

Se a lungo la scuola è stata ritenuta come il luogo deputato a trasmettere competenze, oggi è sempre più chiaro che non si dà apprendimento senza relazioni. La classe è lo spazio in cui si apprende ed è sempre meno vera la frase secondo cui compete al docente di insegnare esclusivamente una materia, potendosi disinteressare del contesto-classe. Ormai si susseguono studi che evidenziano come la qualità delle relazioni all'interno della classe sia in relazione con la salute fisica e mentale, con il successo scolastico; di contro, il disagio scolastico può determinare conseguenze negative anche a lungo termine. (McGrath & Noble, 2010, p. 79)

## Nuovi modelli di apprendimento

È sulla natura stessa dell'insegnamento che la situazione contemporanea pone questioni ineludibili. La nostra è una società della conoscenza, segnata da una grande quantità di informazioni che si alimentano grazie alla rivoluzione tecnologica in atto. Se si vuole evitare la sterile contrapposizione tra insegnamento tradizionale e apprendimento digitale, occorre cambiare lo schema di apprendimento e renderlo costantemente comunitario.

Non a caso alcune autrici (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991) ritengono che, affinché possa darsi un nuovo modello di conoscenza, occorre che l'insegnante cambi alcuni presupposti ipotizzando di costruire all'interno del gruppo-classe un'esperienza condivisa: occorre che tutta la classe senta un problema (e non solo l'insegnante), che cambino le regole di partecipazione e che ci sia spazio di espressione per tutti. Delicatissima è allora la posizione del docente in questo processo: *«L'insegnante che usa le proprie conoscenze, più che la propria posizione sociale, può attivare curiosità e interessi negli alunni... Se imparare [...] significa appunto costruire del nuovo, il potere e l'obbedienza sono di ostacolo ad esso»*. (Carugati, 2011, p. 52)

È bene sottolineare che un insegnante non è semplicemente il canale attraverso cui si propaga la conoscenza, secondo l'immagine del vaso vuoto da riempire che già Plutarco utilizzava: una volta egli fu uno studente-contenitore vuoto e venne riempito dalla scienza del suo maestro; ora egli diverrebbe il nuovo canale attraverso il quale è possibile riempire nuovi vasi vuoti. Al contrario, il docente attiva processi ed è chiamato a svolgere una funzione di contenimento tanto di un potere proprio che può trasformarsi in autoritarismo, quanto dei vissuti dei suoi alunni che possono trovarsi smarriti e intimoriti di fronte alla novità di un problema che, per natura sua, non può avere un'unica soluzione.

La conoscenza si costruisce pertanto 'in mezzo' alla classe prima ancora che nella testa del singolo studente. Questa prospettiva porta all'interno del mondo dell'educazione quello che la psicologia degli ultimi decenni ha definito prospettiva intersoggettiva. Non è perciò soltanto un riflesso della democratizzazione della nostra società: è il riconoscimento che qualcosa che sta sostanzialmente cambiando all'interno dell'approccio psicologico. La visione freudiana ha risentito del mito della mente isolata rispetto al mondo fisico e alla vita sociale (Stolorow & Atwood, 1995), ma si è via via aperta al mondo delle relazioni (si vedano i vari Winnicott, Klein, Mahler, Fairbairn). E le ricerche più recenti ci consegnano un bambino meno egocentrico di quello pensato da Piaget, un bambino che intercetta pensieri ed emozioni altrui o che è capace di appropriarsi dei primi ruoli: figlio in casa, bambino all'asilo nido... (Carugati, 2011)

In fondo ritroviamo applicate al campo dell'educazione le stesse direttrici oggi predominanti nel mondo degli studi psicologici che hanno ricevuto una spinta consistente negli anni '70. E quando vennero scoperti i neuroni a specchio, vennero identificati come il supporto biologico atto a fornire quel rispecchiamento

intuitivo ed empatico che qualche autore iniziava a teorizzare.

Anche il costruire una conoscenza insieme ad altri non è in automatico garanzia di verità e di apprendimento. Come infatti evidenzia bene Bruner: *«Alcuni individuano un punto debole di questo approccio nel fatto di tollerare un grado inaccettabile di relatività in quella che viene considerata “conoscenza”. È indubbiamente vero che occorre qualcosa di più per giustificare delle credenze che non il semplice condividerle con altri. Questo “qualcosa di più” è il meccanismo di giustificazione delle credenze, secondo i canoni del ragionamento scientifico e filosofico. Dopo tutto la conoscenza è conoscenza giustificata. Nelle teorie sulla natura della conoscenza dobbiamo essere abbastanza pragmatici da riconoscere l'importanza di questa critica. È vacuo “postmodernismo” pensare che per giustificare qualsiasi conoscenza basti trovare o formare una “comunità interpretativa” che si trovi concorde».* (Bruner, 1997, p. 71-72)

Qui emerge una competenza dell'insegnante che non è soltanto chiamato a discernere il valore dei ragionamenti, ma addirittura ad accompagnare il processo perché gli studenti possano autovalutarne il valore. Se non basta la 'pubblicità' di un ragionamento per pesarne la coerenza, va altrettanto detto che i ragionamenti differiscono a seconda delle persone e si rende necessario aiutare i singoli a correggersi. Questo non significa soltanto costruire dialoghi personali (potrebbe anche essere necessario), ma far sì che possa essere la classe degli studenti a ricorreggere le prospettive a seconda della loro fondatezza. In altre parole, un metodo 'scientifico' (o coerente, nel caso di materie umanistiche) non appartiene spontaneamente agli studenti, ma richiede che sia appreso non meno della grammatica o delle tabelline. Secondo una sintetica definizione si potrebbe dire che l'insegnante è una guida all'apprendimento, un *leader of learning*. (Knapp, et al., 2003)

## Non accontentarsi

Il modello classico di apprendimento riduceva il percorso a un triplice passaggio: lettura, memorizzazione e restituzione. Il presupposto era quello di una mente vista come una realtà impressionabile, al modo di una pellicola fotosensibile o una tavoletta di cera (se torniamo all'empirismo di Locke).

*«L'ordine veniva creato dalla mente che rintracciava per associazione le cose che andavano insieme nel mondo che l'aveva impressionata. I razionalisti del continente integrarono questa visione solitaria e passiva dell'apprendimento con l'idea di “ragione giusta”: il riconoscimento da parte degli uomini delle ragioni logiche, e in particolare la sensibilità alla contraddizione logica».* (Bruner, 1997, p. 105)

Se però andiamo a considerare l'apprendimento secondo una prospettiva più ampia, ad esempio come opportunità di costruire la propria identità o anche solo passare da novizio ad esperto di una competenza, ecco che il percorso di apprendimento inizia a svolgere una funzione decisamente più importante, in quanto supera il semplice immagazzinamento di conoscenze, per iniziare ad intrecciarsi con aspetti più complessi della personalità. Già Gardner aveva intuito che l'intelligenza non poteva ridursi alla sola dimensione logico-matematica, quella dimensione che per Piaget era talmente importante da diventare trasversalmente in grado di descrivere lo sviluppo dell'intera persona. Dando retta a Gardner, dovremmo dire che le intelligenze si svilupperanno di più o di meno a seconda degli individui. La scuola si ritrova così ad avere a che fare con persone dotate di intelligenze differenti e predisposte ad uno sviluppo diversificato delle stesse. Al contempo si ritrova con grandi opportunità di lavoro, se desidera crescere. È il caso di lasciare spazio ad una lunga citazione dell'autore statunitense, perché rivela prospettive e aperture utili al mondo della scuola.

*«Innanzitutto sulla scena dell'istruzione contemporanea si è ridotta l'importanza relativa dell'intelligenza interpersonale. La propria sensibilità verso altri individui come individui, la capacità di formare uno stretto legame con un singolo maestro, l'abilità*

di intrattenere rapporti con altri, di leggere i loro segnali e di rispondere in modo appropriato ha oggi meno importanza di quanta ne avesse in secoli passati. Di contro rimangono pertinenti – o lo sono ancora di più – le abilità intrapersonali, poiché l'individuo deve controllare le proprie reazioni e progettare il suo futuro corso di studi e, in effetti, il resto della propria vita. Hanno perduto importanza certe abilità puramente linguistiche: con la facile disponibilità di libri, è importante essere in grado di leggere rapidamente e di prendere buoni appunti, mentre hanno poca importanza (e possono essere addirittura guardate con sospetto) abilità di mera memorizzazione e di apprendimento acritico “a pappagallo”. È invece emersa una combinazione di abilità linguistiche e logiche, poiché ci si attende che gli individui facciano estratti dai testi che leggono, che li riassumano e li critichino, ed escogitino nuovi argomenti e nuovi punti di vista per sostituire il sapere contemporaneo. E con l'avvento di computer e di altre tecnologie contemporanee, persino la parola stessa perde importanza: l'individuo può oggi compiere gran parte del suo lavoro attraverso la semplice manipolazione di simboli logici e numerici. Le scuole tradizionali avevano sostituito i “metodi diretti” delle intelligenze spaziali e corporee ponendo un maggiore accento sulla facilità linguistica, ma conservando al contempo gran parte dell'elemento interpersonale; la scuola moderna attribuisce un'importanza crescente all'abilità logico-matematica e a certi aspetti dell'intelligenza linguistica, oltre a recuperare una valutazione positiva dell'intelligenza intrapersonale. Le restanti capacità intellettuali sono consegnate per lo più ad attività postscolastiche o ricreative, quando non sono ignorate completamente. Non stupisce che individui vissuti in società che avevano solo un'istruzione tradizionale provino grandissime difficoltà quando si cerca di farli passare rapidamente a un sistema di istruzione fondato sui computer». (Gardner, 1987, p. 373-374)

## **Il ruolo degli educatori nella scuola**

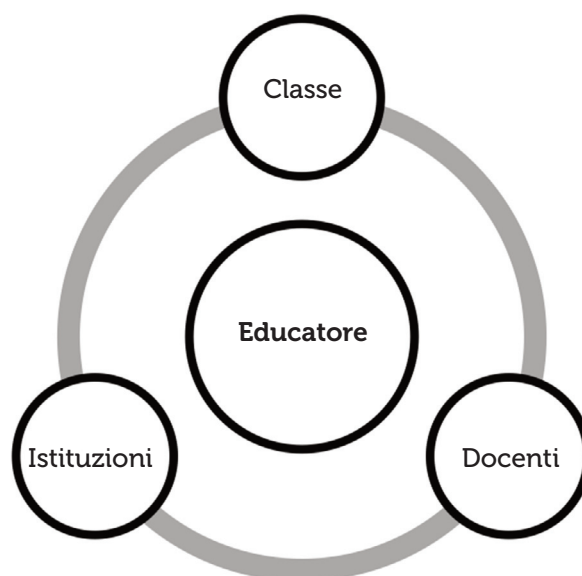
Il cambiamento delle teorie della conoscenza, le prospettive aperte dalla psicologia dell'educazione, il peso dello spazio relazionale interpellano il mondo della scuola non solo in quanto organizzazione complessa, ma più ancora per il profilo che essa è chiamata ad assumere. Al centro non stanno materie e compiti in classe, quanto invece gli attori in campo e i legami che si intrecciano. Questo non è nuovo per chi opera in ambito educativo: la vera questione è chi sia in grado di portare, all'interno del mondo scolastico, questo tipo di sguardo. A questo tenteremo di rispondere con qualche suggestione provvisoria.

*“Devi tirare fuori gli attributi, se vuoi farcela”, dice un'insegnante ad una adolescente; insegnante che qualche minuto dopo incontra un genitore al quale suggerisce i nomi dei compagni caratterialmente più adatti a studiare assieme al figlio. Forse un caso raro all'interno della scuola; o forse no: capita che gli insegnanti agiscano il loro ruolo secondo una visione pedagogica non solo non dichiarata ma nemmeno consapevole. Del resto, sono proprio i contesti educativi formali, tra cui la scuola, ad essere i più esposti a quella autoreferenzialità che non tiene in debita considerazione le diversità dei propri “utenti”, la presenza di altri attori sulla scena educativa e la continuità tra i luoghi del quotidiano e la propria istituzione. (Palmieri, 2016)*

Ciò che è curioso è che in quell'ambito gli educatori professionisti già operano, ma il loro ruolo è spesso ristretto all'affiancamento ad uno studente che abbia problematiche. La loro professionalità non è né richiesta né impiegata sull'intera classe o in rapporto con gli insegnanti. Al contrario vengono confinati in una relazione duale, che si allarga in determinate situazioni ai familiari dello studente interessato. Viene da domandarsi cosa accadrebbe se la figura dell'educatore potesse entrare in maniera più diretta nel contesto in cui opera e, trattandosi di un lavoro di fantasia dello scrivente, le conclusioni sono estremamente rudimentali e provvisorie.

**Figura 1**

L'educatore nel mondo della scuola



## La classe

La peer education, almeno come concetto, è entrata a pieno titolo nel mondo della scuola. Una sua definizione semplice può essere quella di Topping (2005): l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso aiuto e supporto di compagni, i quali non sono dei professionisti ed imparano a loro volta.

Il contributo di Vygotskij alla psicologia dell'educazione ha evidenziato come il rapporto tra gli alunni sia decisivo per la loro crescita personale. Le competenze del bambino evolvono quando è in grado di passare da ciò che riesce a fare da solo a ciò che gli è possibile con l'aiuto dell'adulto. Pure il compagno si rivela prezioso alleato (e non ostacolo) nel raggiungimento di alcuni obiettivi di crescita. È facile pensare a queste modalità di apprendimento nelle scuole dell'infanzia e primarie, ma appaiono evidenze scientifiche che mostrano come anche negli studi a più alto livello il lavoro tra pari si riveli fruttuoso, specialmente quando ci si trova con studenti di diverse nazionalità. (Dancer, Morrison, & Tarr, 2015)

E anche da questo punto di vista abbiamo un cambiamento dei tempi, trovandosi internazionalità anche nei primi cicli scolastici.

Perché accada questo tipo di apprendimento, occorre non solo la capacità di individuare quale sia la zona di sviluppo prossimale possibile, ma anche chi debba affiancare il bambino e quale ruolo debba avere. Se Gardner ha ragione nel 'descrivere' la diminuzione di attenzione all'intelligenza interpersonale nella scuola contemporanea, la peer education rischia di essere soltanto un auspicio o una forma di didattica che avviene di nome ma non di fatto.

L'educatore può giocare la propria presenza non soltanto rispetto al singolo studente, ma anche sulla classe intera. Il suo sguardo può cogliere le dinamiche che la caratterizzano (si pensi ai fenomeni di bullismo), le combinazioni più fruttuose nell'educazione tra pari, il rapporto che gli studenti attuano nei confronti dell'insegnante. La riduzione del suo ruolo al solo affiancamento dello studente con disabilità di qualche natura



fa sfumare tutte le potenzialità sul gruppo-classe, che pure svolge una funzione importantissima nella costruzione del sapere degli studenti.

A differenza del docente, che ha la necessità di controllare lo svolgimento della lezione e deve prestare attenzione anche alle spiegazioni della materia, l'educatore può stare concentrato su quanto avviene in classe. Non tanto come un arbitro alla moviola pronto a segnalare i falli non visti dal giudice di gara, ma come un osservatore dei 'movimenti' della classe nel corso delle diverse lezioni. All'educatore è anche possibile far caso ai cambiamenti che la classe vive con il variare dei docenti o con l'approssimarsi di alcuni momenti specifici nel corso dell'anno scolastico.

La classe vive momenti che possiamo definire offline, come quelli delle ricreazioni, dei cambi d'ora o di insegnante, dell'ingresso e dell'uscita da scuola, durante i quali le classi vanno a fondare le vere norme che (in modo sotterraneo) regoleranno i comportamenti di gruppo. Occorre non solo un occhio attento, ma anche una figura che sia meno 'formale' per poter riconoscere (ed eventualmente far emergere) le regole non esplicitate ma non di meno efficaci per le classi. Per non parlare (e qui infatti lo si accenna soltanto) di situazioni più problematiche quali, ad esempio, l'insorgere di fenomeni di bullismo. (Rigby, 2008)

## **I docenti**

Il cambiamento di orizzonte che sta compendosi nel corso del terzo millennio coinvolge anche i docenti: il loro lavoro non è ristretto al mero insegnamento previsto dai curricula (Osborne, 2006), ma richiede una revisione del ruolo che essi hanno. Sono chiamati ad una visione ampia di conoscenza, eppure l'alta competitività spinge ad un'alta specializzazione. Dovrebbero tenere in conto le differenze dei loro studenti, incluse le molteplici intelligenze cui si faceva riferimento sopra, e motivare i singoli alunni che provengono da contesti assai differenti. Essi stessi (e non solo i loro alunni) sono sottoposti a paure di ogni genere: un insegnante può temere le critiche, l'ostilità, la perdita del controllo sulla classe... Può sentirsi rivale delle famiglie dei propri studenti o colludere con esse. Il mondo emotivo del docente entra in aula tanto quanto quello degli alunni e questo influenza il suo ruolo, il modo in cui guarda gli studenti e le attese che riversa su di loro (Salzberg-Wittenberg, 1993). Detto con parole semplici: chi educa gli insegnanti?

Un altro ambito alquanto dibattuto attualmente è quello della valutazione: è ben noto che esistono molteplici metodologie (dalle rubriche ai compiti di realtà), ma quello che emerge è piuttosto il vissuto degli studenti, che spesso accusano di parzialità i loro docenti e vivono con ingiustizia alcune decisioni relative ai giudizi.

Il problema è che i docenti hanno un'immagine di se stessi che differisce da quella che potrebbe restituire un valutatore esterno: molti docenti, ad esempio, ritengono di rivolgersi imparzialmente all'intera classe, quando in prevalenza lo fanno con singoli. (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988)

Se si sommano tutte queste sfaccettature alle quali l'insegnante è tenuto a fare fronte, si può intuire quanto sarebbe preziosa la figura dell'educatore rispetto al corpo docente. Senza sostituirsi alla loro funzione, potrebbe aggiungere una prospettiva peculiare 'altra' rispetto a quella degli insegnanti, i quali comunque non cesserebbero di svolgere una funzione educativa (Osborne, 2006). Può persino rivelarsi di grande aiuto e sostegno nei momenti critici che non di rado i docenti incontrano nel corso della loro carriera, specie quando tra aspettative personali e risultati sembra sussistere uno scollamento eccessivo.

Il lavoro collegiale è un altro dei requisiti spesso sottovalutati nella formazione degli insegnanti, selezionati attraverso concorsi nei quali è verificata una competenza curricolare sulla materia, ma non la capacità di

fare squadra<sup>1</sup>. Il corpo docente, che sia quello ridotto delle scuole dell'infanzia o quello sfaccettato dell'università, rimane comunque un corpo, ossia un sistema che veicola caratteristiche dell'istituzione di appartenenza e che trasmette uno stile educativo attraverso l'azione collegiale. E nel lavoro di equipe l'educatore è ferrato per la sua stessa formazione.

## Istituzioni

### La famiglia

A inizio articolo, si faceva riferimento al senso comune, che comporta una ricca varietà di postulati raramente messi in discussione. È facile che le famiglie siano ingabbiate da credenze che si dimostrano false ad un'analisi più approfondita.

Un educatore scolastico può avere una funzione anche nel rapporto tra il mondo della scuola e quello delle famiglie: cosa ne sarebbe se potesse affiancare i docenti nei loro colloqui con i genitori? Ciò oggi accade quando una persona disabile viene seguita da un educatore: non di rado capita che egli si incontri anche con la famiglia d'origine o almeno con uno dei genitori e funga da intermediario tra famiglia e insegnanti. Il suo ruolo potrebbe ampliarsi alle famiglie di tutti gli studenti di una classe, in modo da restituire uno sguardo più realistico sulle concrete situazioni da cui essi provengono.

Esiste anche una situazione molto particolare nella quale la famiglia è coinvolta rispetto al comportamento dello studente: le sanzioni disciplinari. Sospensioni o addirittura espulsioni sono l'attuazione di una 'tolleranza zero' che alcune nazioni o scuole utilizzano. La letteratura abbonda circa gli effetti negativi a medio e lungo termine di questi provvedimenti (solo per fare qualche esempio: Bryan, et al., 2012; Fabelo, et al., 2011). Al contrario, relazioni positive favoriscono la prevenzione di problemi che possono rivelarsi anche di una certa gravità (Woolley, Kol, & Bowen, 2009; Yang & Anyon, 2016). Il lavoro di un educatore consiste principalmente nella costruzione di ampie relazioni, l'assenza delle quali è spesso alla base di atteggiamenti antisociali.

### L'istituto scolastico

*«Le scuole sono organizzazioni complesse ma anche comunità di gruppi di attori, ciascuno dei quali possiede responsabilità specifiche, che quando sono condivise e perseguite coerentemente possono produrre risultati positivi [...]. Le scuole fanno la differenza quando hanno organizzazione, cultura e strumenti simbolici che contribuiscono a costituire ciò che è stato chiamato l'ethos delle scuole [...] condivisione di regole generali e di comportamento e di obiettivi e valori che costituiscono punti di riferimento stabili nella vita quotidiana».* (Carugati, 2011, p. 86-87)

Evidentemente nessuno può essere deputato in maniera esclusiva ad individuare un costume che sia comune all'intera organizzazione. Si possono sinteticamente individuare tre tipologie di strutture organizzative, quelle cioè che definiscono scopi e attribuiscono ricompense (Carugati, 2011):

*competitiva*: obiettivo ultimo è quello di essere i migliori, con la convinzione che le abilità vengano acquisite stabilmente. Gli alunni cercano pertanto di aumentare il proprio status rispetto ai compagni che sono il 'metro' attraverso cui misurare le proprie acquisizioni (e non ad esempio la capacità di padroneggiarle);

*cooperativa*: gli alunni collaborano per scopi interdipendenti, definiti dal gruppo stesso. Queste strutture favoriscono i meno abili, ma solo a condizione che si lavori su gruppi omogenei;

*individuale*: al centro stanno il compito e le abilità; agli studenti si chiede di fare del loro meglio e non meglio degli altri.

<sup>1</sup> Non così, ad esempio, in Svizzera (Vogt, 2002).

Ora ci si potrebbe domandare chi sia in grado di rilevare quale sia la struttura dell'organizzazione, la suddivisione del potere connesso, i simboli identitari delle singole classi e dell'organizzazione stessa. Ancora una volta è facile rendersi conto che il dirigente scolastico, il personale di servizio, il corpo docente... saranno talmente impegnati nello svolgimento delle loro funzioni, nella gestione dei conflitti emotivi intra e inter-soggettivi, negli adempimenti amministrativi e burocratici da non potersi anche occupare di una visione di insieme dell'intera scuola.

Se l'organizzazione è complessa e dotata di una peculiarità che l'educatore non potrà comprendere appieno, è altrettanto vero che egli è abituato ad avere uno sguardo sistemico sulla realtà. Questo gli consentirà di portare in campo una lettura della situazione che potrà rivelarsi di grande utilità a chi deve governare i processi. Come già sottolineato altrove (Balugani, 2018), non si cambia per decreto, ma solo attraverso figure intermedie che conoscano tanto la vision al vertice quanto le consuetudini della base. Ovviamente, perché ciò possa avvenire, accanto alle competenze individuali occorre un incardinamento delle figure degli educatori che sia strutturale e non estemporaneo, come invece oggi accade.

## Conclusioni

Se cambia il modo di apprendere, se cambia la scuola e il suo ruolo all'interno della società, se cambia il modo di concepire l'intelligenza, se prendono maggior valore le aspettative e gli obiettivi in generale... non si può non pensare che possa cambiare anche l'apporto degli educatori al mondo della scuola.

Oggi un educatore professionale (tolto il caso degli asili nidi) non ha una funzione precipua se non quella di affiancarsi a bambini che abbiano determinate problematiche certificate. Ciò rappresenta in realtà un impoverimento di questa istituzione che rimane comunque una importante agenzia educativa all'interno della società. Poter immaginare la presenza all'interno della scuola di educatori professionali, che abbiano un impiego ben più ampio di quello attuale, potrebbe favorire non solo il migliore inserimento nelle classi degli alunni portatori di 'bisogni speciali', ma potrebbe anche meglio rispondere alle sfide contemporanee che si pongono alla scuola da più parti.

Può darsi che il problema principale sia quello delle risorse, ma pare necessario operare uno scardinamento di uno dei tanti preconcetti del senso comune, ossia che l'educatore sia necessario solo laddove si presentano delle problematiche individuali. In verità, la sua funzione può essere di grande aiuto dal punto di vista strutturale e non solo limitatamente all'affiancamento a singoli. Il lavoro non manca perché si operi un cambio di prospettiva.



The epochal change we are living through also affects the school system, especially teaching methods and learning. The opportunity for educators of being present in a new way within school institutions could bring great benefit not only to single students who experience discomfort, but also to the group class, the teaching staff and the educational institutions making up the education system.

## Bibliografia

- Balugani, L. (2018). Universitas semper reformanda. In H. J. Hofmeyer, & J. Stenhouse, *Internationalising Higher Education. From South Africa to England via New Zealand* (p. 240-267). Silverton: Mediakor.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling and Development*, 90, 467-480.
- Carugati, F. (2011). *Prima lezione di psicologia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cencini, A., & Manenti, A. (2015). *Psicologia e teologia*. Bologna: EDB.
- Dancer, D., Morrison, K., & Tarr, G. (2015). Measuring the effects of peer learning on students' academic achievement in first-year business statistics. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1808-1828.
- Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. New York: Council of State Governments Justice Center.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Grassingera, R., Scheunpflug, A., Zeinzc, H., & Dresel, M. (2018). Smart is who makes lots of errors? The relevance of adaptive reactions to errors and a positive error climate for academic achievement. *High Ability Studies*, 29(1), 37-49.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kutuk, G., & Yu, J. (2018). The triangle of education - learning, teaching and assessment: Insights from the Psychology of Education Section Annual Conference. *Psychology of Education Review*, 42(1), 50-51.
- McGrath, H., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 79-90.
- Meyer, M., Braukmann, R., Stapel, J. C., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2016). Monitoring others' errors: The role of the motor system in early childhood and adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 66-85.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). P. MORTIMORE – P. SAMMONS – L. STOLL – D. LEWIS – R. ECOB, *School Matters. The Junior Years, , London 1988*. London: Open Books Publishing.
- Osborne, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.
- Palmieri, C. (2016). L'agire educativo: verso un nuovo paradigma. In L. Perla, & M. G. Riva, *L'agire educativo* (p. 17-29). Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Prise, L. (2019). The Psychology of Education Review: Open Dialogue. *The Psychology of Education Review*, 43(1), 28-33.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishing.

Salzberg-Wittenberg, I. (1993). Imparare a comprendere la natura dei rapporti. In I. Salzberg-Wittenberg, G.

Williams Polacco, & E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento* (p. 45-127). Napoli: Liguori Editore.

Stolorow, R., & Atwood, G. (1995). *I contesti dell'essere. Le basi intersoggettive della vita psicologica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Vogt, F. (2002, September 12–14). Teacher teamwork: supportive cultures and coercive policies? *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association*. Exeter.

Weinert, B. (1999). In W. Althof, *Feblernwelten: Vom Feblermachen und Lernen aus Feblern* (p. 101-109). Opladen: Leske + Budrich.

Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29, 43-70.

Yang, J., & Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Children and Youth Services Review*, 69, 39-48.

**TEORIA E PRASSI**  
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 2  
Numero 2  
Aprile 2021

Direttore responsabile:  
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:  
Francesco Galli

Hanno collaborato:  
Luca Balugani  
Alberto Paone  
Elisa Pighi

Recensioni a cura di:  
Elisa Pighi  
Krzysztof Szadejko  
Daria Vellani

Segreteria di redazione:  
Lia Poggi

Publicazione semestrale edita  
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione  
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617  
e-mail: [segreteriarivaista@igtoniolo.it](mailto:segreteriarivaista@igtoniolo.it)  
sito: [www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi](http://www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi)

Aut. Tribunale di Modena  
3273/2020 del 03/06/2020  
RG. n. 1333/2020