



Manuel Mascara Marra

## C'è un'armonia in questa classe

Ogni cosa ha un suo inizio e un suo proseguire che richiede non solo azione e pratica ma anche, e forse soprattutto, riflessione.

Anche quando tutto dà l'impressione di procedere in maniera tranquilla e l'esperienza diretta sembra basti a se stessa, in realtà è indispensabile fermarsi per valutare e "pensare", lasciare spazio alla fantasia e al coraggio di accettare idee e associazioni apparentemente improponibili.

Associare nozioni di musica al contesto scolastico può sembrare una forzatura, ma in realtà, conoscendo e studiando entrambe le cose, tutto si lega in maniera molto naturale e immediata.

Come in musica, infatti, l'armonia non esiste se non riferita ad un gruppo di note, chiamato *accordo*, così in classe è impensabile un'armonia che esuli dall'intero gruppo-classe e che coinvolge inevitabilmente gli alunni e l'insegnante

Allo stesso modo, come in musica occorre rispettare i tempi e ogni voce, ogni nota non può agire prescindendo dalle altre note che la circondano, e come nell'armonia musicale tutto è musica e ogni dissonanza ha bisogno, per avere senso, di risolvere, presto o tardi, su una consonanza, così sembra avvenire in classe: ognuno rappresenta un pezzo importante che non può agire in maniera isolata ma deve in qualche modo *armonizzarsi* con gli altri e i frequenti casi di *rumore* a scuola non devono subito far pensare ad una disarmonia senza possibilità di risoluzione ma, appunto, a dissonanze potenzialmente risolvibili.

Tutti i membri della classe sono pezzi di un puzzle che devono ben intersecarsi per evitare disordini e confusioni e per poter formare alla fine un quadro unico e ordinato.

Ma quindi, *come fare* a trasformare in atto la potenziale armonia che si cela all'interno di ogni classe scolastica?

Sicuramente una riflessione di questo tipo non può prescindere dalle caratteristiche dei protagonisti effettivi della scena scolastica. Gli insegnanti, gli alunni e la classe nel complesso, infatti, sono gli elementi cardine intorno a cui ruota la vita di questa istituzione.

Quella dell'insegnante sembra essere, oggi più di ieri, una professione *in fieri*, in continua trasformazione, in quanto deve adeguarsi alle esigenze sempre diverse e sempre crescenti della popolazione studentesca in particolare e delle società più ampia in generale. Tradizionalmente viene definito docente o insegnante colui che insegna ad una o più persone, colui che svolge un'attività intenzionale volta a facilitare l'apprendimento, dando così per scontata la sua superiorità conoscitiva rispetto allo studente. Ma questa definizione oggi appare molto riduttiva, in quanto è ormai consolidata l'idea secondo cui anche il docente impara insegnando<sup>1</sup>, e comunque il suo ruolo non si ferma all'insegnamento in quanto semplice trasmissione di conoscenze, ma va oltre, comprendendo anche funzioni pedagogiche

<sup>1</sup> Cfr. M.LEANG, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La scuola, Brescia 2001.



in senso lato che richiedono competenze più ampie.

Attualmente, infatti, egli è chiamato a farsi carico dei singoli studenti con cui andrà ad operare, non solo ad istruirli nel senso più tradizionale del termine ma svolgendo un ruolo assolutamente «polifunzionale»<sup>2</sup> che non può non tener conto della realtà di ogni singolo ragazzo e che è legato necessariamente al modo in cui i docenti svolgono questo ruolo, se cioè lo fanno solo per un tornaconto economico o perché motivati da interesse e passione. Per questo motivo valutare la figura di un insegnante non è affatto semplice, in quanto non basta considerare soltanto il livello di preparazione o di conoscenza che lo caratterizza, o gli effetti che riesce ad ottenere, magari valutando solo i risultati manifesti raggiunti dagli alunni, ma sono anche importanti le modalità adottate per affrontare le situazioni specifiche che gli si presentano, la capacità di definire obiettivi di apprendimento e modalità di risoluzione dei problemi, il grado di flessibilità nella gestione delle situazioni, la capacità autocritica, una buona stima di sé, la consapevolezza della propria competenza, le abilità sociali e relazionali.

Naturalmente questo non significa che il compito fondamentale dell'insegnante non sia quello di trasferire contenuti ma che, come ci fa notare Claudio Magris, il suo ruolo non lo porta, semplicemente a trasmettere verità già impacchettate e pronte all'uso, bensì a rappresentare un esempio vivente di ricerca della verità stessa; egli insegna come si raggiunge la chiarezza del pensiero, il rispetto per gli altri e soprattutto la responsabilità individuale nei confronti di questo compito:<sup>3</sup> "Il maestro è tale perché, pur affermando le proprie convinzioni, non vuole imporle al suo discepolo; non cerca seguaci, non vuole formare copie di se stesso, bensì intelligenze indipendenti, capaci di andare per la loro strada"<sup>4</sup>.

Quando si decide *come* insegnare, bisognerebbe tenere in considerazione le conoscenze di cui gli studenti sono già in possesso e i risultati che si intende raggiungere, con la consapevolezza che

non si può stabilire un metodo di insegnamento universale che prescindere dalla realtà specifica e che è necessaria una buona dose di coraggio in grado di portare il docente a prendere continuamente delle decisioni capaci anche di rivoluzionare eventuali progetti predeterminati, perché tutto è relativo al qui ed ora della classe. Naturalmente questo non lo esime da una progettualità, altrimenti si ritroverebbe in balia degli eventi, ma questa progettualità deve contemplare anche una buona dose di flessibilità per amalgamarsi al meglio alla situazione specifica.

Tuttavia, nonostante gli insegnanti ricoprano un ruolo determinante nella vita della scuola, i protagonisti effettivi di questo contesto sono, senza dubbio, gli studenti, i destinatari finali dei servizi erogati dall'istituzione scolastica. Questi non hanno caratteristiche definite e universali, ma assolutamente relative all'età, al tipo di scuola frequentata, al background socio-culturale di ognuno di loro. Tali caratteristiche influenzano i loro comportamenti e quelli dei loro compagni, oltre che determinare le risposte e gli atteggiamenti dell'insegnante e il clima generale della classe. Tuttavia le caratteristiche comportamentali degli studenti sono spesso influenzate anche dal noto *effetto pigmalione*, secondo cui le percezioni, e i conseguenti comportamenti assunti dall'insegnante, pilotano, in qualche modo gli atteggiamenti degli alunni, inviando loro dei rinforzi non sempre positivi.

In ogni caso possiamo affermare che nel contesto-classe ci sono alunni intrinsecamente motivati e collaborativi, che accettano lo stato di cose esistente, adeguandosi all'ordine, rafforzando l'adesione alla scuola, impegnandosi nel raggiungimento dei loro obiettivi e altri che lo rifiutano assumendo atteggiamenti anche ribelli, non accettando il ruolo stesso di alunno.

Infine, un elemento non trascurabile della scena scolastica è rappresentato dall'intero gruppo-classe, che non si identifica solo come l'insieme degli studenti o come il luogo fisico in cui ci si trova o ancora come la semplice somma di insegnanti da un lato e studenti dall'altro, ma risulta essere qualcosa di più complesso e completo. In

<sup>2</sup> Cfr. P. MASTROCOLA, *La scuola raccontata al mio cane*, Ugo Guanda, Parma 2004.

<sup>3</sup> Cfr. C. MAGRIS, *Utopia e disincanto*, Garzanti, Milano 1999.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 35.



ogni classe c'è "traffico di voci"<sup>5</sup> e di esigenze diverse che vanno armonizzate per creare un clima equilibrato.

La classe, di cui troviamo un accenno già nell'opera di Quintiliano ma che comincia ad affermarsi pienamente solo intorno al 1500, è un luogo di vita che aiuta gli studenti a crescere e l'insegnante a mettersi alla prova e misurare le sue capacità. La classe è il luogo delle interazioni con l'altro, il luogo della conoscenza e della socializzazione, dell'incontro e dello scontro, della competizione e della collaborazione, in cui, soprattutto gli studenti trascorrono la maggior parte del loro tempo e per questo ha un ruolo particolarmente significativo nella loro formazione. Ed è in questa zona che è resa possibile anche una maggiore coscienza della propria identità.

Dalla fusione di questi tre *elementi* viene fuori l'essenza del problema, il "luogo" da scrutare per bene al fine di raggiungere l'obiettivo desiderato: l'**armonia** deve essere ricercata proprio qui, ossia nel **clima** che si respira all'interno della classe.

Un clima di classe positivo ed accogliente, infatti, accompagnato dalla promozione di principi democratici come il rispetto, la partecipazione, l'uguaglianza, la fiducia, stimola il piacere dello stare in classe.

L'atmosfera, l'umore dominante, l'organizzazione degli spazi, la percezione comune che alunni e docenti hanno del loro stare in classe, gli atteggiamenti, i comportamenti, la dimensione socio-affettiva e la comunicazione interpersonale sono tutti caratteri fondamentali che giocano un ruolo determinante sull'equilibrio della classe.

Solitamente, il clima migliore è quello democratico e cooperativo basato su una buona percentuale di affettività e su una socialità equilibrata e destinato a favorire l'apprendimento e a ridurre il rischio di abbandono da parte degli studenti, piuttosto che un clima individualistico e competitivo, che, in dose moderata, potrebbe essere proficuo perché stimolerebbe l'impegno, ma, in dosi eccessive, al contrario, favorirebbe atteggiamenti di chiusura per niente auspicabili.

Tuttavia tale clima non si origina dal nulla, ma dipende in maniera preponderante dalle relazioni che i membri del gruppo hanno tra loro. Condizioni chiave per una buona riuscita delle relazioni sono, fra le altre, una buona capacità comunicativa, disponibilità e capacità di ascoltare l'altro, nel rispetto di turni che non sono scelti e determinati dal caso, come in una normale conversazione ma stabiliti con precisione da alcuni "rituali" consolidati: "Come in un'orchestra occorre rispettare i tempi e una battuta può trovare il suo spazio appropriato solo in un certo momento e non dopo, così sembra che accada in una classe scolastica"<sup>6</sup>.

Il tutto deve essere supportato dalla consapevolezza che i rapporti tra gli studenti sono alla pari, mentre il rapporto tra docente e studente è naturalmente asimmetrico, a favore del primo, e questa asimmetria riflette una intrinseca conflittualità che spesso sfocia in atteggiamenti negativi e "di attacco" da parte degli studenti, che vanno gestiti con molto tatto dal docente, ma che dipendono anche dalla disponibilità dei ragazzi a ritornare all'ordine desiderato.

Per capire cosa spinge gli studenti a comportarsi in una determinata maniera è d'obbligo un riferimento alle *motivazioni* che stanno alla base di tali comportamenti, su cui, spesso e nel modo giusto, è possibile intervenire per gestire la situazione, mediante rinforzi esterni. Molto spesso, infatti, i loro comportamenti sono dettati da motivazioni non sempre valide e conformi alle aspettative dell'insegnante.

Nel caso in cui ci si trovi davanti ad un ragazzo intrinsecamente motivato, in esso prevalgono i bisogni di conoscenze, competenze e di autonomia, mentre, nei casi in cui prevale la componente estrinseca dominano i bisogni di realizzazione personale, di approvazione da parte delle figure significative o di un rinforzo esterno che nel caso della scuola si identifica con il voto.

In realtà la scuola ha un compito ben preciso: "La scuola dovrebbe far innamorare: «Chi insegna, dovrebbe essere tanto innamorato della materia che insegna, da far sì che coloro che lo ascoltano si innamorino a loro volta della materia insegnata. Attraverso l'insegnante

<sup>5</sup> Cfr. G. FELE, I. PAOLETTI, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 85.



dovrebbe nascere l'affetto per» (Moranti, 1994, p. 85)<sup>7</sup>.

Detto ciò viene automaticamente alla luce che l'ordine che sembra contraddistinguere un contesto scolastico, in realtà è solo apparente. È un ordine che non si misura semplicemente sulla base di una più o meno buona organizzazione e gestione del tempo scolastico o del livello di silenzio e di attenzione che si avverte durante le ore di lezione, ma è un equilibrio che, sebbene la comprenda, trascende questa dimensione puramente esteriore e che va ricercato anche all'interno delle relazioni che si istaurano in classe.

In questi termini diventa sempre più difficile pensare di raggiungere quell'armonia desiderata, che coinvolge inevitabilmente tutte le dimensioni della vita di classe, e appare di gran lunga più semplice accettare come utopico, obiettivo irrealizzabile o addirittura assurdo, ogni intervento e ogni riflessione che si orienti in questa direzione.

In realtà più che di semplice utopia sarebbe il caso di parlare di **«utopia concreta»**, ossia di tensione verso una meta ideale, che però non è assurda o infattibile ma concreta e possibile in quanto origina dal presente, e si alimenta costantemente con la speranza di riuscire nell'intento. Quest'utopia concreta, come sostiene Bloch, è una tensione rivoluzionaria che mette in luce le potenzialità del presente, che si configura come «essere-in-possibilità», e che per questo permette di progredire portando a galla tendenze e latenze non ancora realizzate.

«Si deve sempre essere in grado di dire che c'è almeno una via d'uscita: questa è la strada, questi gli strumenti, questi i metodi.[...] tutti siamo responsabili di ciò che succederà.»<sup>8</sup>

Anche nell'ambito pedagogico e scolastico è auspicabile un continuo rimando all'utopia, perché funga da stimolo verso il miglioramento continuo.

Attraverso la tensione verso una meta ideale, infatti, è possibile la ricerca di strategie adatte per far fronte a situazioni specifiche e soprattutto per avvicinarsi, o

anche raggiungere, un'armonia nella classe.

Un primo passo verso questo obiettivo sta nell'opportunità di dare voce a tutti e a ciascuno all'interno del contesto classe.

A tal fine è necessario organizzare le attività didattiche in maniera adeguata ad ogni studente, al fine di rispondere all'esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita che rispettino le differenze individuali in relazione agli interessi, alle capacità, ai ritmi, alle inclinazioni e alle esperienze passate, allo scopo di dare a ciascuno uguali opportunità per sviluppare le proprie potenzialità e ridurre i rischi di insuccesso<sup>9</sup>, con la consapevolezza che è anche l'organizzazione dell'attività didattica che deve adattarsi alle necessità degli allievi, attraverso un piano di lavoro formulato sulla base delle loro caratteristiche, e non, esclusivamente il contrario.

Una tecnica possibile per raggiungere l'obiettivo-armonia è quella della *personalizzazione dell'insegnamento*. In questa maniera si può dar voce a ciascuno studente, per permettergli di avere tutte le opportunità che necessita per sviluppare le proprie potenzialità e limitare i rischi di fallimento.

A differenza di quanto può apparire scontato, un metodo di insegnamento di questo tipo non preclude possibilità di collaborazione, anzi, si completa attraverso di esse. I problemi della classe, infatti, possono trovare soluzione soprattutto grazie all'impegno di tutto il gruppo classe. Per questo una "personalizzazione" dell'insegnamento in un contesto classe tradizionale, solo apparentemente collettivistico, dove è l'insegnante a dirigere la lezione, non è immediata o facilmente attuabile, in quanto il tempo che richiederebbe in un simile contesto sarebbe eccessivamente lungo e la gestione della classe nel complesso molto difficoltosa. Al contrario, progettare questo metodo in una situazione di apprendimento cooperativo faciliterebbe di molto l'impresa.

Molto spesso accade che nelle classi scolastiche si respiri un clima competitivo, favorito dai metodi di insegnamento tradizionali: la disposizione della classe

<sup>7</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>8</sup> C. POZZOLI, *L'utopia possibile*, Rusconi, Milano 1992, p. 198.

<sup>9</sup> Cfr.

<[www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/chiosso\\_personalizzazione.rtf](http://www.rivista.istruzioneer.it/riforma/archivio/chiosso_personalizzazione.rtf)>, ricerca effettuata il 06/06/2007.



comporta che l'insegnante si trovi di fronte agli studenti, venga identificato come il detentore del potere e della conoscenza che frequentemente mette alla prova gli studenti per giudicare le loro capacità e conoscenze attraverso delle domande. Tutto questo in un clima fortemente individualistico e competitivo, perché ciascuno studente cerca di farsi vedere, rispondere bene per i propri vantaggi, o, viceversa, di nascondersi bene dietro agli altri, ma comunque sempre per i propri scopi.

Per evitare questo giunge in aiuto agli insegnanti l'apprendimento cooperativo, o *cooperative learning*, un metodo di apprendimento in cui piccoli gruppi di studenti lavorano in squadra per risolvere un problema, eseguire un compito, raggiungere un obiettivo comune e comunque per migliorare, attraverso l'aiuto reciproco, il loro apprendimento. In una situazione simile gli studenti possono toccare con mano l'importanza del mettersi a disposizione degli altri attraverso la condivisione delle competenze. Nel *cooperative learning*, infatti, ognuno è responsabile della riuscita di tutto il gruppo, per questo è necessario mettere "in rete" le risorse di cui si dispone, e nello stesso tempo ciò comporterebbe la possibilità di conoscere, accrescere e confermare le proprie competenze, e anche quella di apprendere nel rispetto dei tempi di ciascuno.

Quella dell'apprendimento cooperativo è una tecnica ormai consolidata e come tale ha delle caratteristiche imprescindibili che permettono di definire i ruoli rispettivamente del docente e degli alunni, oltre che la strutturazione della lezione, per cui non tutti i gruppi possono essere considerati gruppi di apprendimento cooperativo.

Nonostante l'autonomia riconosciuta ai ragazzi, questa tecnica richiede che l'insegnante abbia dei ruoli specifici, legati alla conoscenza che questi ha della situazione della classe in generale e degli studenti in particolare. Tra i ruoli del docente ricordiamo quelli che lo portano a:

- Prendere decisioni preliminari relative agli obiettivi da raggiungere, alle dimensioni dei gruppi, alla composizione dei gruppi (preferibilmente eterogenei),

all'assegnazione dei ruoli, alla sistemazione dell'aula e all'organizzazione dei materiali.

- Spiegare il compito e lo stile cooperativo.
- Monitorare il comportamento degli studenti e intervenire per migliorare il lavoro.
- Valutare l'apprendimento degli studenti e il funzionamento dei gruppi.

Gli obiettivi da raggiungere vanno identificati sia nel senso di obiettivi didattici che nel senso di obiettivi che riguardano le abilità sociali da sviluppare. Un primo passo per l'insegnante può essere quello di assicurarsi che gli studenti capiscano, e accettino, l'importanza delle abilità sociali nel lavoro di squadra. Poi è necessario assicurarsi che conoscano il tipo di abilità richiesta nel compito da svolgere e che ne comprendano le caratteristiche. A questo scopo si potrebbero improvvisare situazioni che stimolino lo studente ad impadronirsi di questa abilità. Naturalmente l'insegnante deve preoccuparsi di verificare che i ragazzi utilizzino con costanza l'abilità fino ad applicarla poi con naturalezza e fornire loro dei feedback sull'utilizzo di quella specifica abilità per incoraggiarli ad utilizzarla più spesso.

Per quanto riguarda le dimensioni del gruppo di apprendimento cooperativo, possiamo sicuramente affermare che non esistono dimensioni ideali, in quanto esse dipendono dagli obiettivi, dall'età dei ragazzi, dall'esperienza di lavoro di gruppo, dal materiale da studiare. Tuttavia, quanto più grandi sono le dimensioni del gruppo tanto più si ha la possibilità di avere a disposizione un maggior numero di conoscenze e abilità, ma se il tempo a disposizione è poco o se c'è il rischio che qualcuno si nasconda dietro al lavoro di altri è preferibile utilizzare gruppi di piccole dimensioni. Inoltre più il gruppo è piccolo più è facile individuare eventuali difficoltà e comunque è più viva l'interazione diretta tra tutti i membri e, comunque, l'intensità dell'impegno adottato da ciascuno è inversamente proporzionale alle dimensioni del gruppo.

In ogni caso è preferibile optare per un'eterogeneità all'interno dei gruppi per cui ciascuno possa dare un contributo





diverso. In questo modo, infatti, gli allievi più capaci possono svolgere funzioni di tutoraggio, avendo così la possibilità di approfondire e consolidare le conoscenze, spronati dalla possibilità e necessità di chiarire ad altri ciò che ritengono già di sapere. Gli alunni un po' più svantaggiati, al contrario, possono confrontarsi e misurarsi con coetanei che diversamente non sarebbero disponibili.

Anche l'alunno ha dei ruoli specifici all'interno del gruppo. Le caratteristiche fondamentali che non possono mancare sono:

- Interdipendenza positiva (una struttura che vincola i membri del gruppo a lavorare insieme in vista di uno scopo. I ragazzi dovranno capire che non ci può essere successo individuale senza il successo di tutto il gruppo.)
- Interazione diretta costruttiva (comportamenti con cui i membri del gruppo dimostrano interesse per l'attività. Tutti gli studenti devono lavorare realmente e stimolarsi a vicenda per una buona riuscita.)
- Buon uso delle abilità sociali (devono cioè contemporaneamente occuparsi sia del lavoro sul compito che del lavoro sul gruppo.)
- Responsabilità individuale e di gruppo.
- Valutazione individuale e di gruppo.

I risultati raggiunti tramite il cooperative learning non derivano solo dalla semplice somma di quanto i ragazzi avrebbero fatto singolarmente, in quanto tra i componenti del gruppo si crea una relazione che fa in modo che non si possa operare da soli, ma solo mettendo in rete idee e soluzioni che si presentano come occasioni di arricchimento per tutti e per ciascuno.

Il valore di questa metodologia di apprendimento si misura non solo in relazione alla possibilità di ottenere dei vantaggi per quei ragazzi che presentano qualche difficoltà, ma anche perché permette agli studenti con competenze più allargate di imparare a spiegare, aiutare e apprendere mentre si fornisce aiuto agli altri.

Infine, questa tecnica, abituando i ragazzi alla collaborazione, all'apertura, alla condivisione di idee e progetti, oltre che alla negoziazione delle decisioni, li prepara

alla convivenza civile anche al di fuori della scuola.<sup>10</sup>

"Si tratta di usare in modo giusto, fin dal primo momento, la libertà e di inserire le varie individualità nell'attività collettiva della classe"<sup>11</sup>.

In conclusione, è possibile affermare che si può sempre trovare una contestualizzata armonia di classe, anche se questo spesso richiede il coraggio di andare oltre i metodi di insegnamento tradizionali e di perseverare per arrivare ad una soluzione valida, sostenendo: attività motivate dall'interesse, anziché dai voti o da rinforzi di questo tipo, la collaborazione invece della competizione, l'impegno attivo anziché la semplice ricezione passiva e il senso di responsabilità invece della disciplina imposta dall'esterno.

In ogni classe c'è un legame di fondo che unisce tutti i membri e fa sì che essi giungano a formare un gruppo più o meno omogeneo di persone che camminano insieme, sebbene ciascuno segue i suoi ritmi e agisce in modo proprio.

Attraverso la collaborazione e la condivisione di conoscenze e materiali e la costruzione di legami sicuri è possibile dar voce a tutti e a ciascuno, dare e ricevere gratuitamente allargando così i propri orizzonti e acquisendo, automaticamente qualcosa di nuovo.

Sicuramente tra la partenza e il traguardo non c'è poca strada da fare, ma tutto ciò che fa il "mezzo" è l'elemento che permette di realizzare l'obiettivo desiderato ed è la costruzione, giorno dopo giorno, passo dopo passo, del traguardo finale, che non sarà la perfezione, ovvero una consonanza perfetta sempre e comunque, ma un insieme armonico di accordi vari che raggruppati formano un'armonia di cui si comprenderà il valore o la riuscita solo dopo aver provato a raggiungerla.

<sup>10</sup> Cfr. M. MARTINELLI, *In gruppo si impara, Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, SEI, Torino 2004.

<sup>11</sup> M. LODI, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino 1972, p.181.