

Caos, ordine e regole nella relazione tra docente e discente

Il ruolo delle esperienze emotive nell'apprendimento

di Gian Carlo Bondi

*A quel tempo ero solo un ragazzo che stava cambiando la pelle
non ero padrone di niente ero un angelo fragile e ribelle
a scuola me ne fregavo dei voti non volevo essere giudicato
ma quanto entusiasmo che avevo e quanta voglia di imparare a volare
e che voglia di stare ad ascoltare e conoscere tutte le cose
ma i professori non insegnano niente bisogna sempre fare da soli
volevamo imparare a fregare il dolore
essere felici imparare l'amore*

da *Lampo di vita* di Luca Carboni

L'importanza della dimensione emotiva nell'apprendimento

Stanley I. Greenspan, un'autorità nel campo della psicologia evolutiva, sostiene che «... sono le emozioni, e non la stimolazione cognitiva, a determinare l'architettura della mente» (da *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano 1997).

Le più recenti teorie sull'apprendimento assegnano del resto un ruolo cruciale alla **dimensione emotiva**, in base all'idea che i *contenuti* che vengono scambiati sono pesantemente influenzati dall'*atto dello scambiare*, e cioè dalle *metodologie* utilizzate e soprattutto dai *sentimenti* che accompagnano l'esperienza.

Secondo Giorgio Blandino e Bartolomea Granieri «la funzione docente... è una funzione di pensiero che non ha a che fare solo con le competenze disciplinari e didattiche dell'insegnante o con la quantità e la qualità dei contenuti trasmessi alla classe, bensì si sviluppa all'interno di uno spazio relazionale in cui è necessario cogliere e pensare soprattutto le emozioni, i vissuti e i sentimenti che sostanziano le modalità di apprendimento di chi apprende» (da *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995).

In effetti, chiunque sia stato per un po' di tempo in un'aula scolastica sa che ancor prima del "cosa" e del "perché", lo studente avverte sulla pelle il "come", e cioè il clima affettivo che si è creato, il livello di ascolto, di attenzione e di rispetto che gli è assicurato (fatto anche di sguardi, toni della voce, modi di fare, posture ecc.), il senso di autenticità, lealtà e reciprocità dei comportamenti e del rispetto delle regole, che dovrebbero valere per tutti, a cominciare da quelli che ne sono i principali depositari: gli adulti.

La **qualità della relazione** è dunque determinante ai fini della qualità dell'apprendimento, almeno tanto quanto lo sono la qualità della preparazione professionale dei docenti e la qualità delle tecnologie didattiche impiegate.

L'insegnante, attraverso una costante e attenta **riflessione metacognitiva** sui processi di apprendimento, dovrebbe:

- instaurare con lo studente una relazione autentica;
- fornirgli regole condivise e dettate da una sincera preoccupazione per la sua persona e per il suo sviluppo;
- rassicurare l'allievo offrendogli un "luogo" dove accettare il disagio cognitivo che accompagna ogni esperienza di apprendimento;
- scoprire i comportamenti che attivano la sua motivazione;
- stimolare nello studente gli atteggiamenti partecipativi e creativi e lo sviluppo del pensiero divergente;
- essere un mediatore tra la struttura della conoscenza e i bisogni comunicativi dell'alunno;
- realizzare insieme a lui una "co-costruzione" delle conoscenze, partendo da ciò che l'alunno già sa (e che per lui ha valore), attivando collegamenti tra noto e ignoto, integrando (mettendo in comune) nuovi e vecchi significati;
- indicargli gli strumenti per accedere alle informazioni, aiutandolo a costruire autonomamente il proprio processo di conoscenza e ad acquisire la consapevolezza di sé come individuo che apprende.

L'**approccio metacognitivo** nella prassi didattica vuole guidare i singoli alunni a riflettere sul proprio stile di apprendimento e sui propri punti di forza e di debolezza, a riconoscere le motivazioni che stanno alla base del legame affettivo con lo studio, a progettare miglioramenti nelle strategie e nei modi di apprendere, a riconoscere i propri interessi e meglio orientarsi nelle scelte future. Il *feed-back* ricevuto dalla riflessione sugli esiti dei comportamenti scolastici, associato a un'attività di autocorrezione, riduce la frustrazione in caso di risultati negativi, rinforza l'autostima e rende lo studente capace di trovare la soluzione nelle diverse situazioni, facendo assumere a questo processo anche una valenza di metodo educativo.

In sintesi, si tratta di offrire allo studente una **relazione empatica**, basata su un ascolto non valutativo dove, *con passo lieve*, ci concentriamo sulla comprensione dei suoi sentimenti e bisogni fondamentali, escludendo ogni giudizio morale.

Naturalmente, se l'importanza della dimensione affettiva nell'apprendimento è oramai quasi unanimemente condivisa, un po' meno ovvio è *come creare uno spazio relazionale* adatto a far sbocciare una buona *ecologia di classe*.

Non esistono infatti ricette che possano valere per tutti e una volta per tutte.

Gli ingredienti che garantiscono uno spazio relazionale di qualità sono volatili, fluidi, instabili, e vanno costantemente ricreati. Anche perché le coordinate di una buona ecologia di classe non possono essere trasferite al di fuori del contesto nel quale esse nascono, non possono cioè essere tecnicamente *insegnate* e tecnicamente *imparate*. Ciascuno deve scoprire il proprio stile e metterlo in gioco in modo autentico attraverso la *realtà* del proprio comportamento, vivere le proprie aspettative e tentare di scambiarle attraverso le azioni e i sentimenti.

Certo, quando nell'insegnamento viene consapevolmente messa in gioco anche la relazione, risulta poi più difficile proteggersi dall'**irruzione dei sentimenti**. È forse per questo che qualcuno ancor oggi propende per una sorta di "neutralità affettiva". A quel qualcuno va però ricordato che gli adulti, attraverso il loro esempio, sono *in ogni caso* portatori di un punto di vista relazionale e normativo non neutrale che, se non reso esplicito perché ritenuto non pertinente, invece di favorire una maggior razionalità dei comportamenti si traduce nella difesa delle certezze assicurate dal proprio ruolo e, alla prova dei fatti, non è altro che l'altro lato dell'"indifferenza", del disinteresse gli uni per gli altri.

L'ex magistrato Gherardo Colombo, a proposito dell'insegnamento della Costituzione nelle scuole ha sostenuto che: «Il modo migliore per insegnare la Costituzione è metterla in pratica. Cioè, praticarla con i comportamenti. Faccio un esempio sul principio dell'uguaglianza: se si proibisce agli studenti l'uso del cellulare in classe, ma poi si lascia acceso il proprio, non si insegna la Costituzione. È quel che si fa, non quel che si dice, che viene recepito dai ragazzi. Si diventa grandi in un modo o in un altro a seconda dei comportamenti che si vedono, degli esempi che si hanno davanti» (dall'intervista di Renza Bertuzzi a Gherardo Colombo, *La Costituzione si insegna con il comportamento*, su *Professione docente* di Gilda degli insegnanti, settembre 2009).

La dimensione cognitiva

L'enfasi qui dedicata alla dimensione emotiva dell'apprendimento non vuole certo disconoscere l'importanza degli **aspetti cognitivi**, come se non si trattasse di elementi inestricabilmente fusi e vissuti dalla medesima persona.

I contenuti trasmessi, per quanto relativamente effimeri, forniscono l'indispensabile occasione affinché ciascuno realizzi al meglio il proprio potenziale di capacità e le traduca in conoscenze, competenze e abilità. E se è vero che lo studente deve *star bene* a scuola, un aspetto non marginale di questo sentirsi bene egli lo costruisce attraverso la stima che ha di sé stesso, in primo luogo come *persona*, certo, ma anche come *allievo* che studia e vuol capire, fa progressi e arriva a sviluppare con successo il lavoro che gli è stato assegnato.

Così, egli starà bene se riuscirà (pur con le difficoltà del caso) nei propri intenti, se conseguirà quei risultati che dovremo avergli indicato in maniera precisa insieme ai percorsi per raggiungerli, se si abituerà a riflettere con lealtà sul proprio processo di apprendimento, sulle qualità e sui difetti della propria intelligenza, se si sarà dotato infine della "muscolatura culturale" indispensabile ad affrontare le sfide che lo attendono. Meglio allora non rendergli la vita troppo facile, meglio non fargli troppe concessioni, semplificazioni o scuse, che se per noi possono voler significare un andargli incontro, gli lasciano poi l'amara sensazione di non essere all'altezza.

Un modo sicuro per andargli incontro c'è, ed è quello di fargli centrare i risultati che desidera avere. Qui, il nostro passo da lieve dovrà diventare energico, incisivo, efficace, senza perdere in leggerezza.

Dunque, l'apprendimento è **esperienza cognitiva e emotiva insieme** e il gioco variopinto dell'*insegnare a imparare* (imparando, nel contempo, a insegnare) mette in gioco tutte le dimensioni dei soggetti coinvolti, offrendo al docente e allo studente che sono disposti a coglierla un'opportunità di reciproca crescita, preziosa e irripetibile.

Il margine del caos

Michael Crichton ci dice che «I sistemi complessi tendono a situarsi in un punto che definiremo "il margine del caos". Immaginiamo questo punto come un luogo in cui vi è sufficiente innovazione da dare vitalità a un sistema, e sufficiente stabilità da impedirgli di precipitare nell'anarchia. E' una zona di conflitto e di scompiglio, dove il vecchio e il nuovo si scontrano in continuazione. Trovare il punto di equilibrio è una faccenda delicatissima: se un sistema vivente si avvicina troppo al margine, rischia di precipitare nell'incoerenza e nella dissoluzione; ma se si ritrae troppo diventa rigido, immoto e totalitario. Entrambe queste evenienze portano all'estinzione. L'eccessivo cambiamento è letale quanto l'eccessivo immobilismo. I sistemi complessi prosperano solo al margine del caos» (da *Il mondo perduto*, Garzanti, Milano 1998).

E ancora Robert Maynard Pirsig: «Gli schemi statici sono mortiferi quando sono esclusivi, quando esigono obbedienza cieca e soffocano ogni cambiamento dinamico. Tuttavia essi forniscono l'indispensabile forza stabilizzatrice per proteggere dalla degenerazione il progresso dinamico. La Qualità dinamica, la Qualità della libertà, crea il mondo in cui viviamo, ma sono le configurazioni della qualità statica, della qualità dell'ordine, a mantenerlo in vita. I due tipi di Qualità hanno bisogno l'uno dell'altro per esistere» (da *Lila*, Adelphi, Milano 1992).

Equilibrio quale «condizione della creatività», secondo Silvia Vegetti Finzi, studiosa di psicanalisi e saggista, che sostiene che: «Poiché l'uomo non può, come Dio, creare dal nulla, occorre vi sia un ordine precostituito – un modello, una forma, un codice, un sistema – dalla cui destrutturazione possa sorgere un ordine differente, una figura originale, una nuova presenza nel mondo».

Ci troviamo su un confine sottile.

Quando le cose funzionano, quando prodigiosamente una situazione diventa davvero creativa, è perché si è creato un equilibrio virtuoso, non casuale, anche se nemmeno del tutto stabile, tra **ordine e caos**.

A ben vedere, in quello spazio di mediazione, di reciproco cambiamento dal quale nessuno è escluso, ci sono, fusi insieme:

- abbastanza caos per consentire a ciascuno di mettere liberamente in gioco il proprio stile;
- abbastanza ordine affinché quello stile individuale, proprio in quanto rispetta la base condivisa di regole, possa farsi largo e riesca infine a far percepire, controllare e valutare la sua specifica qualità.

Abbastanza regole per non sentirsi perduti, abbastanza spazio per non sentirsi imprigionati.

Un equilibrio, quello tra ordine e caos, precario ma cruciale, al centro del quale vive il nostro rapporto con la **regola**.

In quello spazio c'è molto da lavorare, poiché le regole rappresentano soltanto una cornice e sta a noi disegnare il quadro, a volte, se è il caso, anche... uscendo dai bordi.

Anzi, probabilmente, è *proprio lungo i margini che nascono le cose migliori*.

Probabilmente è capitato a tutti quelli che hanno a che fare con gli adolescenti. A volte, quando siamo troppo vicini al *bordo del caos*, sentiamo la necessità di contenere l'eccessivo disordine. Altre volte, invece, quando ne siamo troppo lontani, siamo i primi ad avvertire la necessità di inserire nel sistema un qualche elemento di turbolenza.

Ecco di che cosa c'è bisogno, dunque. Di uno *spazio di continua trasformazione* dove ciascuno possa **esprimere la propria qualità in termini di differenza**.

Caos, ordine, regole

Nella scuola secondaria la dimensione affettiva segna ancor più decisamente la relazione tra insegnante e studente, anche per il frequente slittamento nel registro sovrapposto della relazione adulto/adolescente.

In questo quadro le **regole** assumono un ruolo decisivo, posto che il loro rispetto, così come la loro trasgressione, rappresentano il più evidente banco di prova di come ciascuno dei nostri ragazzi, catturato dal desiderio di volare, vive il conflitto tra bisogno di attaccamento (*radici*) e bisogno di autonomia (*ali*).

È bene intendersi sulla funzione delle regole. L'esistenza di queste non deve essere vissuta come un ostacolo alle proprie possibilità espressive, bensì come un lato della loro tutela.

Esse sono la prova tangibile che ciò che avviene all'interno di un rapporto viene preso sul serio e non viene lasciato al libero arbitrio di ciascuno, la dimostrazione che se ne vuole cogliere il *valore*, anche *affettivo*, il segno che tutti gli dedichiamo la massima *attenzione*, il massimo *ascolto*.

Le regole, pertanto, indicano certo obblighi, limiti, divieti, ma contemporaneamente esprimono opportunità, occasioni.

Anche la più insolita delle armonie ha infatti bisogno di un preciso quadro di riferimento per poter mostrare tutta la propria *differente* imprevedibilità. Anche la più sorprendente delle improvvisazioni necessita di un rigoroso ordine simbolico che, proprio perché essa nasce *al suo interno*, ne potenzia la valenza trasgressiva.

Come il viaggiatore che esplora il cosmo senza perdere i contatti con la base, con un piede ben piantato sulla terra d'origine, mentre con l'altro tocca le diversità del mondo.

Come l'aquilone, che se vuol volare deve ancorarsi a un punto, perché «Senza filo, niente volo» (W.L. Heat-Moon, *Strade blu*, Einaudi, Torino 1988).

Creare grazie alle regole

Le regole sono un elemento indispensabile. Lo sappiamo.

Tuttavia, l'**obiettivo di una relazione non sono le regole, ma ciò che noi riusciamo a fare grazie a esse**, a costruire *attraverso* di esse.

A scuola, regole e compiti non sono certo il fine, ma il *mezzo*, uno degli strumenti del processo di apprendimento, l'indispensabile strumento di mediazione per perseguire il vero obiettivo: la *qualità*. Per evitare il rischio che le regole diventino l'unico obiettivo della relazione (dunque soltanto un limite sterile e autoreferenziale) devono anch'esse far parte della posta in gioco. Ammettere anche loro, e anche loro malgrado, scarti strategici, provvidenziali deviazioni, equivalenti percorsi alternativi, provvisorie e rimarginabili vie di fuga.

La regola stessa, in altre parole, deve essere *seconda* all'intelligenza e alla sensibilità di coloro che la utilizzano. Deve poter essere discussa, modificata, decostruita e ricostruita, senza pregiudizi, con comune lealtà; deve essere *disposta* a cambiare quando se ne presenta la necessità; deve soffrire e godere anch'essa della generale precarietà, perché le sia consentito, a certe condizioni, di mutare angolazione e trovare una strada nuova, un nuovo e ancor più forte motivo di esistere.