

Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi

di **Mirca Benetton, Evelyn Mores***

Abstract

Il contributo ribadisce l'importanza della relazione educativa fra l'adulto responsabile e autorevole e l'adolescente. Tramite essa l'educatore capace è in grado di aiutare il discente nella costruzione del progetto di vita dotato di senso. Viene delineata la tipologia di relazione educativa auspicabile a partire dal vissuto che ragazzi e ragazze "di oggi" esprimono nei confronti di genitori e insegnanti che dovrebbero aver cura di loro. Analogamente, da un campione di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado si è cercato di far emergere il grado di significatività che costoro attribuiscono alla relazione educativa che instaurano con i loro studenti.

Parole chiave:

adolescenza, scuola, relazione educativa

This contribute emphasizes the importance of the educational-relationship between answerable adult (with authority and responsibility) and adolescent. Through it, the teacher is able to help the learner in the construction of the project of life. The desirable educational-relationship is delineated on the basis of how adolescents perceive the relationship with parents and teachers, who should take care of them. Similarly, from a sample of secondary school teachers of the second degree, the text try to bring out the degree of significance that teachers give to the educational-relationship that establish with their students.

Key words:

adolescence, school, educational-relationship

* Nello specifico, l'introduzione e il 2 paragrafo sono da attribuire a M. Benetton, il 1 e il 3 paragrafo a E. Mores, la conclusione ad entrambe.

Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi*

Ah, il brutto è che i nostri figli ci credono adulti, ma, su cento uomini, ce ne sono novantanove che non sono mai cresciuti, adolescenti invecchiati, bambini dai capelli bianchi che a un tratto muoiono senza aver vissuto
(Némirowsky, 2012, p. 60).

Introduzione

Con il seguente contributo si è inteso ribadire l'importanza di una relazione educativa fra l'adulto e l'adolescente che sia "autorevole" (Franta, Salonia, 1981), capace cioè di aiutare il discente nella costruzione del progetto di vita dotato di senso. Si è anche voluto far emergere tale affermazione, prima ancora che da teorizzazioni pedagogiche, dal vissuto che ragazzi e ragazze "di oggi" esprimono nei confronti di adulti, in particolare i genitori e gli insegnanti, che dovrebbero aver cura di loro e, parallelamente, da quello dei docenti, i quali vivono quotidianamente nella scuola il rapporto relazionale con gli studenti.

8

L'indagine, volta ad esplorare come i giovani vedono gli adulti e se stessi in relazione al conclamato disagio giovanile, è stata effettuata rivolgendosi ad adolescenti frequentanti la prima classe di una scuola secondaria di secondo grado del Veneto, i quali ci hanno offerto alcune riflessioni scritte sul tema. È stato chiesto loro se e come gli adulti possono aiutare i giovani a crescere, a superare le difficoltà della realtà di oggi, a non assumere comportamenti trasgressivi (come bere, fumare, ...). Analogamente, si è preso un campione di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e si è cercato, utilizzando lo strumento del questionario con domande-stimolo, di far emergere il grado di significatività che essi attribuiscono alla relazione educativa che instaurano con i loro studenti. Il campione non ha alcuna pretesa di validità dal punto di vista statistico, in quanto l'intento è stato quello di muoversi sul piano della ricerca qualitativa. Il fine, invece, quello di sondare l'agito per capitalizzare "il sapere esperienziale del fare scuola" (Mortari, 2010, p. 1) per quanto riguarda i docenti, mentre per gli studenti l'obiettivo è consistito nel cercare di comprendere la loro esperienza soggettiva.

Ciò che è emerso dall'indagine e che viene evidenziato in primo luogo dai pensieri dei ragazzi, alcuni dei quali di seguito riportati, è che va superato il pregiudizio secondo il quale i giovani adolescenti non avvertono il bisogno di accompagnamento degli adulti avendo già precocemente acquisito la propria autonomia. In realtà, essi invece lo cercano soprattutto mediante la costruzione del rapporto con adulti che siano "generativi", come direbbe Erikson, capaci di accoglierli e orientarli permettendo loro, nel medesimo tempo, di sperimentare percorsi indipendenti di crescita.

La relazione educativa costituisce dunque la categoria pedagogica per eccellenza, in quanto richiama l'importanza del prendersi cura dell'altro come identità in divenire e costringe a riflettere sulle modalità educative più consone perché essa si sostanzia nella pratica. L'emergenza educativa, di cui si analizzano oggi le possibili caratterizzazioni, consiste sostanzialmente, come vedremo, in una scarsa attenzione educativa, o cura, nei confronti dei giovani da parte degli adulti, spesso poco consapevoli del loro ruolo di educatori. Eppure, nei diversi contesti di vita, in famiglia, nella scuola o nelle aggregazioni sportive, nell'associazionismo o nel volontariato, gli adulti sono portatori di una funzione socio-educativa rilevante. Infatti costoro svolgono, anche se talvolta informalmente e senza piena consapevolezza del proprio ruolo, un compito di collegamento e di mediazione tra i ragazzi e la società che deve tenere conto della delicata fase in cui si trovano gli adolescenti, della loro necessità di avere riferimenti educativi e di crescere contando su dei modelli per interpretare la realtà e inserirsi nel mondo in un'ottica di cambiamento. Butturini afferma che "occorre, come genitori e come educatori in genere, rispondere al persistente, sostanziale apprezzamento delle funzioni educative da parte dei giovani, non con l'abdicazione, ma con un'intelligente assunzione di tali funzioni", aggiungendo che si tratta di "lasciar crescere" questi ultimi nelle loro autonomia e responsabilità "con l'attenzione a tenere una 'giusta distanza' o - se si preferisce - una 'giusta vicinanza' rispetto ai figli o agli allievi" (Butturini, 2009, p. 149).

Gli studenti intervistati avvertono infatti come

non sia facile trovare dei "modelli" per come aiutare a crescere i ragazzi perché ogni giorno le cose cambiano. La presenza dell'adulto è confortante e rassicurante ma non deve in nessun modo prevalere sulle proprie scelte, può limitarsi a un consiglio, un'opinione, ma l'adulto non deve decidere al posto del ragazzo.

Per affrontare il difficile compito educativo gli adulti devono mettersi nei panni di educatori attenti e sensibili, interpretando al meglio il proprio ruolo e misurando i propri comportamenti, cercando altresì di confrontarsi con il concetto di *adulthood*. Tale stadio di sviluppo esterna l'espressione di un Sé maturo, consapevole, equilibrato, capace di interagire in maniera adeguata ed efficace con la realtà, propositivo verso gli altri e in grado di assumersi, in ogni aspetto di vita, la responsabilità dei propri compiti e comportamenti personali e sociali. L'*adulthood* costituisce un modello ideale per l'adolescente, un modo di essere verso il quale si immagina prima o poi di arrivare superando gli ostacoli legati alla crescita, ritrovandosi alla fine realizzato ed inserito in un futuro che, però, per lui è ancora lontano da venire. Si può quindi ritenere che "la qualità del rapporto che l'adulto riconosce con le età precedenti della vita, sua e di altri, passa attraverso la propria maturità di adulto, garanzia ultima del rispetto verso i bambini e ragazzi e i loro diritti" (Loro, 2012, p. 288).

Ma oggi l'accompagnamento educativo adulto necessita, come già rilevato, di essere affinato e meglio definito anche in relazione all'esercizio della responsabilità, dato che la cura educativa nella relazione intergenerazionale

appare un oggetto sfuggente nell'odierno sistema sociale frammentato e individualizzato. L'assunzione prematura da parte degli adolescenti di taluni comportamenti tipici di un'età e di una maturità più tarda (Benetton, 2012, cap. I), indotta dalla società, predispone infatti gli adulti a sottrarsi in misura massiccia al loro compito di cura e a non porre particolare attenzione al rispetto per la piena realizzazione di tale età della vita. Winnicott sembra riassumere in maniera chiara le problematiche odierne:

L'im maturità è una parte preziosa dello scenario adolescenziale. Essa contiene le caratteristiche più eccitanti del pensiero creativo, dei sentimenti freschi e rinnovati, delle idee per una nuova vita. La società ha bisogno di essere scossa dalle aspirazioni di coloro che non sono responsabili. Se gli adulti abdicano, l'adolescente diventa adulto prematuramente attraverso un falso processo (Winnicott, 1990, p. 169).

La conferma di quanto espresso da Winnicott pare provenire dagli stessi studenti, i quali ribadiscono l'importanza degli adulti affermando che costoro

*hanno un ruolo essenziale nella vita di un giovane, dai primi anni di nascita fino alla completa maturazione.
Per aiutare i giovani a crescere bene, bisogna far loro capire l'importanza dei valori, di avere una famiglia su cui contare e che è d'appoggio, il valore di essere indipendenti e di avere un lavoro.*

10

Gli adolescenti esprimono dunque la necessità di identificare un progetto di vita dotato di senso non certo ricalcando in maniera pedissequa il modello stabilizzato di adulto, ma mediante l'offerta di possibilità di partecipare allo stadio di vita della giovane adultità e l'interiorizzazione personale di compiti di sviluppo tipici di tale fase, avviando un proprio percorso di autorealizzazione. Levinson stesso afferma come la peculiarità di tale stagione della vita sia data dalla necessità da parte dell'adolescente di individuare un mentore capace di accompagnarlo nella fase di transizione (Levinson, 1983).

I giovani cercano, insomma, di cogliere negli adulti quei segnali che rispecchiano il modo in cui sono visti e giudicati e che possono essere d'aiuto per percepire e definire la loro identità in formazione. Il desiderio implicito è che il proprio sentimento di autostima ne esca rafforzato, che vi sia un sostegno, un incoraggiamento, l'accettazione e la comprensione del proprio modo di essere, che sia usato un linguaggio che rimandi un'immagine positiva e di riconoscimento del percorso di autonomia che stanno compiendo. Del resto è anche quanto ribadisce Bruner nell'evidenziare il ruolo che gli adulti-docenti possono avere nel supportare lo sviluppo dell'autostima degli studenti, costruendo le comunità di discenti, considerando cioè il lato personale dell'educazione oltre che gli aspetti più formali del rendimento (Bruner, 2007, p. 52).

Di qui il tentativo degli adolescenti di dialogare con una figura di adulto con la quale confrontarsi con più facilità. Dovrebbe trattarsi di un adulto che

sia valorizzante, comprensivo ed equilibrato, capace di ascoltare e di infondere coraggio, di stimolare all'azione e di essere rassicurante, di ragionare con la mente aperta e non con i pregiudizi, capace altresì di dare fiducia e di esprimere sentimenti, di favorire in altre parole una relazione più intensa, significativa, affettiva. Un adulto che ha sicuramente più probabilità di essere ascoltato, anche dagli adolescenti più ribelli, perché più adatto a liberare le potenzialità positive presenti in ognuno di loro. Pensiamo, ad esempio, al ruolo educativo del docente, che offre gli strumenti di cambiamento culturale tali da far emergere le risorse dell'adolescente in transizione, da sollecitare il senso di avventura tipico di questa età e nello stesso tempo un'identificazione più salda della identità di quest'ultimo. Scrivono gli studenti:

Se un ragazzo non parla dei suoi problemi ai genitori, o ai professori è perché non si sentirebbe capito da loro, dato che la loro gioventù è stata ben diversa da quella che è ora la nostra [...] capisco che hanno la loro esperienza e sanno tantissime cose in più di noi, ma questo non significa che devono privarci della nostra esperienza.

Anche i nostri genitori sono stati adolescenti, però molte volte non se lo ricordano o non vogliono ricordarselo.

Emarginazione, presentificazione, a-progettualità, mancanza di partecipazione sociale, ripiegamento narcisistico dei giovani, appaiono dunque anche l'effetto della fuga dalle responsabilità educative che caratterizzano l'adulto educatore. In tal senso De Natale, riprendendo Erikson, afferma che la pedagogia degli adulti ha anche il compito di esplicitare le possibilità formative di ogni soggetto dalla nascita alla morte, evidenziando il rinnovato ruolo di cura che l'adulto deve saper assumere nei confronti delle nuove generazioni.

Si tratta quindi di privilegiare la pratica educativa che conduca alla costruzione del progetto pedagogico di vita nel rispetto della particolarità delle situazioni e dei soggetti in formazione. Allo scopo, la pedagogista aggiunge che "il coraggio di guardare al futuro, per chi vuole e deve educare, non deriva del resto dalle certezze che la realtà dell'oggi offre, ma dalla fiducia nell'uomo, nel suo inesauribile tendere alla verità. E il mondo dell'adulto ha oggi il dovere di testimoniare questa speranza presso le giovani generazioni" (De Natale, 2001, p. 7). Il compito investe dunque, pur con modalità diverse, le figure genitoriali ma anche gli insegnanti, che debbono sentirsi impegnati e responsabilizzati nel ruolo che spetta loro. Gli adolescenti infatti affermano:

Gli adulti si considerano più come degli "amici" per i loro figli [...] un genitore deve "restare" al suo posto, ma non in senso negativo, ma anzi deve dare tempo al tempo, deve cioè lasciare che il proprio figlio faccia le sue esperienze, perché è solo attraverso di esse che impara, soprattutto dai propri errori.

Pertanto, come rileva Toffano, “disporsi a guardare e accogliere l’altro [...], imparare a condividere con lui un tratto di strada senza invaderne l’intimità [...] diviene elemento irrinunciabile di professioni che fanno dell’educazione-formazione il loro proprio oggetto e della relazione, interpersonale e sociale, la loro chiave di volta” (Toffano Martini, 2007, p. 221).

1. L’adolescente e i genitori

Perché gli adolescenti sviluppino appieno le loro risorse per il processo di autorealizzazione è necessario, dunque, che ogni educatore si impegni in prima persona responsabilmente, rivelandosi un importante punto di riferimento per il giovane. Se si analizzano le affermazioni dei ragazzi si nota che costoro evidenziano delle reali difficoltà a comunicare e a farsi comprendere dai genitori, nonostante l’apparente rapporto di cameratismo e di “amicizia” che pare legarli. Se da sempre, cioè, i genitori non sono stati considerati dagli adolescenti persone in grado di capirli completamente, oggi pare che non riescano nemmeno ad ascoltarli. Ma perché è così difficile per l’adulto porre attenzione al proprio figlio? Si tratta forse di una mancanza di tempo? “Il dialogo è l’incontro di chi parla per essere ascoltato e di chi ascolta per comprendere e perciò per fruire della reciprocità intenzionale, con tutto il carico di conoscenza e di affettività che essa porta in sé” (Scivoletto, 2001, p. 45). Affinché si sviluppi il dialogo è necessario che ci sia l’ascolto. Ascoltare permette dunque di avviare un percorso dialogico di arricchimento intergenerazionale reciproco, nella valorizzazione della differenza. Ascoltare “significa anche considerare i ragazzi come i soggetti principali del cambiamento, perché i giovani appartenenti a questa generazione rappresentano il cambiamento, molto di più e diversamente rispetto al passato” (Mapelli, 2001, p. 98). Di contro, viviamo in un tempo in cui si è persa sia la capacità di ascolto nei comuni rapporti interpersonali, sia quella di auto-ascolto; il che contribuisce ad incrementare l’incapacità degli adulti di avviare il dialogo con i giovani. L’adulto che intenda entrare in rapporto con gli adolescenti dev’essere certamente consapevole dell’identità in transizione dell’adolescente, il quale ultimo avverte la necessità di fruire di spazi in cui essere accolto, ma anche di altri in cui poter continuare a sperimentare sempre più in autonomia la propria esperienza di transito. La necessità di dialogo con degli adulti accompagnatori non fa venir meno, cioè, l’esigenza del giovane di vivere alcune delle proprie esperienze in maniera indipendente da loro. L’adolescente chiede aiuto per capire e quindi per capirsi, essere riconosciuto e accettato: un’esperienza di questo genere può divenire nuovo punto di partenza da cui procedere nell’autorealizzazione personale.

Le ricerche attuali confermano che gli adolescenti ritengono importante avere delle buone relazioni familiari; in particolare, i maschi evidenziano un legame più stretto con la figura materna, la quale viene “individuata dai ragazzi come la persona della famiglia con cui i processi comunicativi funzionano meglio” (Giani Gallino, Arace, Scarzello, 2002, pp. 69-70). Pertanto,

solidi rapporti familiari non bloccano, ma favoriscono il percorso di autonomizzazione. “Un adolescente sicuro si impegna in discussioni volte a salvaguardare i suoi spazi di indipendenza, ma anche a preservare la qualità relazionale con i genitori. Invece, un adolescente insicuro assume comportamenti di rabbia, ostilità e rivendicazione cui spesso i genitori reagiscono con modalità manipolative volte a ignorare o distorcere il conflitto e non a elaborarlo” (Giani Gallino, Arace, Scarzello, 2002, pp. 69-70). Non serve, dunque, scomodare Pestalozzi per rammentare che il luogo privilegiato per l’educazione dell’uomo è la famiglia.

2. L’adolescente e gli insegnanti

In questa delicata fase anche l’ambiente scolastico può favorire l’evoluzione dell’adolescente su più fronti: nell’acquisizione di responsabilità, maturità ed emancipazione; nel necessario confronto con i guadagni e le perdite continuamente imposti dalla vita; nel prendere coscienza dei propri limiti e delle proprie risorse (tanto sul piano scolastico quanto su quello affettivo e sociale); nelle riflessioni e discussioni sugli eventi della vita. Crepet ribadisce come gli insegnanti “si trovano a giocare un ruolo importante nello sviluppo culturale e psicologico dei loro allievi e, sempre più spesso, ad affrontare il loro disagio. Sono adulti con i quali i giovani si confrontano quotidianamente, rappresentano punti di riferimento strategici per la loro crescita. [...] Così come incontrano amici, vorrebbero intercettare anche professori nei quali identificarsi” (Crepet, 2001, p. 65). L’atteggiamento dell’insegnante diviene quindi fondamentale nel consolidare la relazione educativa in cui si parta dall’accettazione dello studente per coadiuvare il suo percorso di perfezionamento. A tal fine, va evitata l’assunzione da parte del docente di atteggiamenti autoritaristici o giudicanti, dal momento che le critiche ripetute producono solitamente una reazione difensiva, di chiusura e, in questo caso, di possibile riproposta dei comportamenti inadatti, oltre che un arresto dell’iniziativa, dell’apprendimento e dello sviluppo della creatività. L’adolescente dovrebbe sentirsi accettato, responsabilizzato e considerato come persona originale che sta divenendo autonoma, spronato ad una riflessione critica sul suo comportamento nonché a una possibile revisione dei suoi comportamenti devianti.

Frabboni più volte ha rilevato come la scuola abbia “perso il cuore”, abbia cioè smarrito la capacità di comprendere le persone nella loro totalità. Rivolge un appello accorato ai docenti affinché diano “libera circolazione al cuore”, per ritrovare le dimensioni relazionali educative che paiono oggi perdute e senza le quali la stessa istruzione “si sfarina ed evapora” (Frabboni, 2007, p. 63). Scrive uno studente:

Gli insegnanti, fin dai primi tempi dovrebbero andare “al di fuori” di quella che è l’educazione scolastica, dato che generalmente stiamo a scuola cinque ore al giorno, è proprio qui che impariamo a crescere e ci formiamo, perciò gli insegnanti devono capire i loro alunni e aiutarli se riscontrano dei problemi.

Sono molte le caratteristiche attribuibili al ruolo di insegnante, che è complesso e articolato. Gli vengono assegnate di volta in volta funzioni diverse, tra cui quelle di leader, esploratore, direttore d'orchestra, capocantiere, capitano, mastro di bottega, ricercatore, regista, animatore (Cangia, 2010). In particolare, per la riflessione che qui stiamo conducendo ci pare particolarmente interessante il riferimento all'*insegnante leader* e *mastro di bottega*. L'*insegnante leader* è una specie di condottiero, un punto di riferimento per gli studenti, sul quale sanno di poter contare per essere ascoltati e consigliati. Il che si unisce al suo essere mastro di bottega, cioè modello e liberatore di energie, quotidianamente, con pazienza, amabilità e cordialità. Ma, soprattutto, è un animatore e un regista, cioè "sa mettersi nei panni dei ragazzi e capirli fino in fondo" (Cangia, 2010, p. 39). Perciò, prima ancora di mettere in azione percorsi progettuali scolastici che arginino i comportamenti a rischio e trasgressivi che paiono caratterizzare i giovani in maniera sempre più estesa, da parte dei docenti si tratta innanzitutto di evidenziare la volontà di impegnarsi nella comprensione del mondo giovanile e nell'analisi dei bisogni del singolo studente:

Gli insegnanti rivestono un ruolo di educatori anche se la loro educazione è più indiretta.

Molti sono anche gli incontri sulla prevenzione di comportamenti a rischio che vengono fatti dalle scuole, ma molte volte non è facile che queste informazioni siano capite e prese seriamente soprattutto dai giovani.

14

Di qui la possibilità per il docente di fungere da accompagnatore del progetto formativo di autorealizzazione del singolo studente, costruendo una rete formativa che permetta allo studente di acquisire alcuni paradigmi interpretativi sul mondo esterno:

La scuola, luogo di formazione non solo culturale ma anche individuale, dovrebbe porre come obiettivo principale la crescita nei giovani di criteri di giudizio fondati sulla fiducia e sull'importanza della realizzazione professionale.

La scuola dovrebbe proporre incontri con persone inserite nella società ma di ruoli diversi: politici, medici, preti, volontari ... così noi potremmo conoscere meglio tutte le sfaccettature della società e del mondo lavorativo.

Vi sono dei docenti che faticano a porsi "in relazione educativa" perché rassegnati all'idea che si tratta di un'impresa impossibile: "molti educatori vivono la frustrazione di sentirsi ininfluenti perché non scorgono risultati nonostante l'impegno profuso, ma questo forse dipende dal fatto che distinguono ciò che "può" educare da ciò che educa sul serio e, limitandosi a quello, non si accorgono di non poter raggiungere questo, che dovrebbe essere il loro vero obiettivo" (Mari, 2009, p. 5). Perciò, facendo nostra l'indicazione del pedagogo Mari, pare opportuno recuperare all'interno della relazione educativa scolastica il valore della comunicazione narrativa che offre testimonianza dell'interesse responsabile dell'educatore per l'educando, "dilata l'orizzonte della

ragionevolezza, la quale non si alimenta solo di argomentatività astratta ma si manifesta nella forma concreta della condotta di vita” (Mari, 2009, p. 36).

3. La parola agli insegnanti

Si sono volute cogliere alcune riflessioni di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado a proposito del modo in cui valutano la relazione educativa che quotidianamente instaurano con i loro studenti. In particolare, è stato chiesto loro che cosa intendano per “distanza emotiva” e come la mettano in atto. Dalle risposte dei docenti sembra leggersi la preoccupazione diffusa di trovarsi coinvolti in maniera eccessiva nella relazione con gli studenti. L'esagerato timore che possa ridursi la giusta distanza emotiva sembra farli cadere nell'eccesso opposto, che conduce quasi al rifiuto di conoscere il mondo vitale di cui i ragazzi sono portatori, trincerandosi dietro all'oggettività della valutazione disciplinare.

Alcuni docenti scrivono:

Non va dimenticato il rapporto asimmetrico alunno – insegnante: nel valutare i compiti, le interrogazioni, per esempio non va tanto considerata l'emotività (restare soddisfatto/insoddisfatto) manifestata dagli alunni ma la prova in sé.

Intendo il non farsi travolgere dalle emozioni, belle o brutte che siano, che l'adolescente tende oggi giorno sempre più a manifestare (ad esempio l'alunno che racconta al docente le sue esperienze extrascolastiche negative: il docente ascolta, rielabora, ma non si fa condizionare per l'attività didattica ... anche e soprattutto per la valutazione).

Un'adeguata distanza emotiva verso l'allievo secondo me prevede che l'insegnante non resti vittima delle emozioni dell'alunno, non ne sia sopraffatto ma mantenga quella lucidità da “adulto professionista” che, in una dinamica di ascolto ed empatia, faccia sentire il ragazzo importante e centrale il suo essere persona, legittimo il suo provare sentimenti, ma riesca a leggere il nodo problematico tenendo conto del contesto e aiuti il ragazzo nel percorso di crescita. Ad esempio: ascoltare e comprendere il disagio di un ragazzo in difficoltà (anche solo scolastica) senza cadere nel vittimismo, pietismo o crisi.

Credo che nel nostro lavoro sia fondamentale cercare di capire i ragazzi per dare risposte adeguate ai loro bisogni educativi, tuttavia è altrettanto importante mantenere fermo il proprio ruolo e operare con equilibrio.

Qualche insegnante riflette sulla necessità di trovare il giusto equilibrio nello svolgere un'azione di cura verso l'alunno offrendo il proprio supporto, ma evitando una sorta di contagio empatico.

Per “adeguata distanza emotiva” intendo la capacità di non lasciarsi condizionare dalle situazioni emotive in si trovano a vivere gli alunni. Per esempio, non lasciarsi condizionare dagli alunni che reagiscono con rabbia, delusione,

pianto ad una valutazione, sforzarsi di comprendere e aiutare gli alunni che si trovano in momenti difficili della vita (lutti, distacchi, disagio) senza però entrare nelle loro vite magari con l'intenzione buona di salvarli, ma perdendo l'obiettività e la lucidità necessarie per educarli e valutarli. Credo che la distanza si veda anche quando l'insegnante cerca di non portare in classe le proprie frustrazioni e i propri sentimenti che non hanno attinenza con la classe e credo che si possa parlare di giusta distanza ogni volta che l'insegnante non si lascia provocare da comportamenti ribelli o esasperanti degli alunni.

A mio avviso l'alunno deve sempre avere chiaro che il docente è un adulto con più esperienza che mette a disposizione per la sua crescita intellettuale e umana, ad esempio in caso di verifica negativa l'insegnante fa capire il suo rammarico ma offre strumenti ed incoraggia al superamento delle difficoltà.

Alcuni docenti puntano l'attenzione sulle possibili cause che ostacolano l'equilibrata relazione educativa, quale, ad esempio, l'elevato numero di studenti per classe.

L'aspetto più critico in questo contesto è il rapporto, in senso lato, degli adolescenti con problematiche e la classe nella quale sono inseriti. La prima e la più importante difficoltà che incontro consiste nel non trascurare tali allievi nel momento in cui molte energie (didattiche e psicofisiche) sono dedicate all'intera classe. Altre volte la difficoltà sta nel far comprendere e far accettare alla classe la presenza di studenti che per le loro problematiche possono "destabilizzare" l'azione di apprendimento e quindi rappresentano, agli occhi della classe, solo degli elementi di disturbo.

Vi è anche chi rileva come vi possano essere delle storture nel modo di interpretare la relazione educativa di accoglienza e di accompagnamento, come nel caso in cui vi sia l'assunzione da parte del docente di un ruolo amicale attraverso l'avvio di un rapporto quasi alla pari, che non permette però al docente di assumere quello di guida e di riferimento per il discente:

L'alunno non deve percepire che sono sua amica ma deve sentirmi come punto di riferimento. I segnali di un errore di questo tipo sono evidenti nella relazione stessa. Non mi vengono in mente esempi ma ho trovato molto utile osservare i commenti e le percezioni degli alunni nei confronti degli altri insegnanti, mi hanno dato spunti di riflessione e di autoanalisi.

E ancora, vi è chi ritiene che la causa del mancato instaurarsi di una buona relazione educativa sia data dalla diffusa maleducazione degli studenti:

Quando ho a che fare con studenti che, pur impegnandosi molto, fanno fatica a raggiungere buoni risultati, non mi sento in difficoltà. Risulta più difficile avere a che fare con ragazzi che hanno problemi certificati di comportamento, perché bisogna mediare tra le loro difficoltà e la gestione della classe ma anche in questo caso non mi sento in difficoltà più di tanto: so che questi studenti hanno un problema. Altra cosa ancora è avere a che fare con studenti irrispettosi e in alcuni casi maleducati che in realtà popolano in buon numero la scuola italiana: in questo caso insegnare è davvero difficile da un punto di vista umano.

Alcuni rilevano le difficoltà nella relazione docenti-genitori e le relative ricadute negative, valutate in relazione ai risultati scolastici dello studente più che alla qualità della relazione docente-alunno.

Mi trovo in difficoltà nelle relazioni con i genitori che alcune volte non comprendono le ragioni, i suggerimenti, i punti critici evidenziati nella preparazione dei loro figli. L'iper-protezione, il voler giustificare sempre e comunque rende difficile la comunicazione scuola-famiglia, per il resto nessun particolare problema.

Di contro, qualche docente mette fortunatamente in evidenza come il consolidamento della relazione educativa positiva si sviluppi anche grazie alla capacità dell'insegnante di cogliere l'opportunità di costruire un patto formativo con altri adulti educatori, arrivando così a tessere una rete formativa.

Negli studenti con problemi di apprendimento trovo molto difficile capire bene il problema. Di solito con questi studenti è complicato anche l'aspetto emotivo: talvolta vanno rassicurati, in altri casi devono comprendere e accettare il proprio problema; quasi sempre vanno motivati allo studio. Negli studenti con problemi di comportamento la prima difficoltà è mantenere i "nervi saldi", tenendo sempre presente che siamo noi gli adulti, quindi la figura con funzione di guida. È difficile poi mantenere un clima di classe adeguato all'apprendimento, è perciò importante che questi studenti vengano accolti dalla classe ma anche che la classe non venga troppo condizionata da loro. Con questi studenti è necessario mantenere la distanza emotiva per non essere coinvolti nei loro meccanismi spesso manipolativi. In entrambi i tipi di problema ho sempre trovato di aiuto il confronto con colleghi, famiglie ed esperti.

Ci pare che, in generale, i docenti ritengano che la loro professionalità si esprima in particolar modo nella gestione della lezione frontale, nell'utilizzo consapevole di una didattica che certamente va ripensata e rimodulata a seconda delle diverse situazioni che si presentano, ma che rimane centrata ancora sulle discipline più che sulle persone degli studenti. Sembra, inoltre, che la classe debba costituire un ambiente il più possibile asettico, epurato accuratamente da ogni vissuto emotivo. Anche se il possesso della competenza relazionale-comunicativa non viene sottovalutato dagli insegnanti, si ha l'impressione che essa sia considerata un corollario rispetto alla competenza disciplinare e a quella organizzativo-gestionale. Il focus pare posto, cioè, ancora sui contenuti, la cui corretta ricezione da parte degli alunni costituisce la priorità formativa e sollecita il docente verso un percorso formativo della propria professionalità centrato sull'aggiornamento della competenza disciplinare.

A conferma di quanto sopra ipotizzato riportiamo alcune risposte alla domanda: "Dove riesce ad esprimere meglio la sua professionalità?"

Nell'aggiornamento continuo: la partecipazione a conferenze, convegni, l'uso di internet (siti di didattica), scambi con i colleghi, la lettura di recenti pubblicazioni in tema di scuola mi permettono di migliorare la mia professionalità.

Negli aspetti organizzativi collegati all'attività didattica (uscite, visite, compresenze, incontri, conferenze, gestione di lavori diversificati in classe).

Credo nell'elaborazione e poi nella correzione delle prove di verifica, cioè in pratica nella valutazione del lavoro degli studenti. Credo anche di saper spiegare in modo chiaro e abbastanza coinvolgente.

Nell'organizzazione complessiva del lavoro (didattico-educativo) per gli alunni che presentano diversi tipi di difficoltà.

Nel fare lezione spesso interattiva, più partecipata dagli alunni (importante fare domande-stimolo).

Ritengo di esprimere la mia professionalità soprattutto durante le lezioni e nel rapporto con gli alunni e le classi. Trovo infatti stimolante trasmettere concetti e conoscenze, sforzandomi di adeguare i modi e il linguaggio agli studenti.

Nel momento della spiegazione e nella gestione delle dinamiche di classe.

Penso di riuscire meglio ad esprimere la mia professionalità nella organizzazione della programmazione soprattutto identificando i concetti chiave sui quali insisto nell'esposizione della lezione attraverso una metodologia pensata in termini formativi e didattici. La programmazione viene ripensata di anno in anno facendo tesoro delle esperienze precedenti, sia relativamente ai contenuti, sia ai metodi, sia alla valutazione, sia alla gestione della classe, sia al sostegno degli studenti che fanno più fatica nello studio.

Conclusioni

In definitiva, la relazione educativa fra il docente e il discente non può ridursi alla trasmissione di contenuti culturali. Il vero dialogo che la rende fruttuosa e che si instaura fra docente e discente è pregno di significati che rimandano al rispetto per l'altro, all'accettazione, al piacere dell'incontro e al pensare. Secondo Mortari: "Il dialogo è quella pratica discorsiva in cui si pensa insieme per cercare un accordo su una certa questione. Il vero dialogo si distingue dalle altre forme di interazione perché permeato dal piacere che si ricava dallo stare in una relazione di sincero confronto con l'altro. Il principio etico che lo ispira, dunque, è quello del cooperare [...] Il discorso cooperativo è quello di chi, parlando, è mosso non dall'intenzione di mettere in scacco l'altro vincendolo con le proprie argomentazioni, ma dal desiderio di trovare un accordo" (Mortari, 2008, pp. 50-51). Il contesto scolastico dovrebbe dunque connotarsi quale ambiente cooperativo; solo in tal modo all'interno della classe potrà trovare modo di svilupparsi la relazione educativa docente-alunno, in cui entrambi gli interlocutori manifestano reale interesse l'uno per l'altro e considerano l'opportunità di un arricchimento reciproco.

La professionalità dell'educatore, sia esso docente, dirigente scolastico, educatore o formatore, non può dunque non includere l'esposizione "in prima persona", come afferma Damiano. È questa esposizione che permette al do-

cente di agire in maniera non standardizzata, dando priorità alla “persona” che gli si pone davanti rispetto al programma da svolgere. Perciò l’insegnante non può che essere un professionista che “si muove nell’orizzonte della riflessività” ed è in grado di cogliere le specificità del discente e “di metterlo in condizioni di farsi ‘soggetto’ permanente della cura di sé” (Damiano, 2007, pp. 130-131).

Il contatto con l’allievo, ma anche con il figlio, l’asimmetria nel rapporto interattivo, la “giusta distanza” affettiva, sono tutti elementi fondamentali della relazione educativa, in particolar modo scolastica. Essi possono però trovare realizzazione a condizione che vi sia una fiducia reciproca fra educatore ed educando e il riconoscimento del valore di entrambi.

La relazione educativa può svilupparsi eticamente ponendo così attenzione ai bisogni espressi dagli adolescenti. Essa può favorire il loro perfezionamento proprio nel momento in cui gli educatori sanno finalizzare la loro azione alla fioritura di potenzialità impreviste o inattese negli studenti: “è la fiducia nelle potenzialità che alimenta la ‘passione’ da cui dipende l’effettiva capacità di trasmettere incoraggiamento e attivare latenze, soprattutto sul versante motivazionale, ovvero di ‘prendersi cura’ dell’altro sulla base di una ragionevole fiducia nelle imprevedibili possibilità di promozione umana” (Mari, 2003, p. 367).

Nota bibliografica

- Benetton M. (2012). *Preadolescenza e scuola. Profilo pedagogico-educativo di un’età incerta*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Butturini E. (2009). *Processi educativi e autoeducativi nel dialogo tra generazioni*. In C. Barnao., D. Fortin. (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari* (pp. 145-152). Trento: Erickson.
- Bruner J. (2007). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cangì C. (2010). *L’insegnante ri-pensato*. *Tuttoscuola*, 504, pp. 38-40.
- Crepet P. (2001). *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull’infanzia e sull’adolescenza*. Torino: Einaudi.
- Damiano E. (2007). *L’insegnante Etico*. Assisi: Cittadella.
- De Natale M. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Franta H., Salonia G. (1981). *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*. Roma: LAS.
- Giani Gallino T., Arace A., Scarzello D. (2002). La dimensione adolescenza nella psicologia dello sviluppo: famiglia, scuola, coetanei. In A. Arace et alii, *La formazione degli insegnanti. Scienze dell’educazione e nuova professionalità docente* (pp. 57-98). Torino: Utet Libreria.
- Levinson J. (1983). Verso una concezione del corso della vita adulta. In N.J. Smelser, E.H. Erikson, *Amore e lavoro* (pp. 323-354). Milano: Rizzoli.
- Loro D. (2012). Vivere da adulti la relazione con il bambino soggetto di diritto. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *“Che vivano liberi e felici...”*. *Il diritto all’educazione a vent’anni dalla Convenzione di New York* (pp. 287-296). Roma: Carocci.

- Mapelli B. (2001). Metodologia dell'ascolto nelle ricerche socio-pedagogiche. In A. Bosi, A. Campanili (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente. Percorsi di comunicazione nella vita quotidiana e nei servizi* (pp. 97-101). Milano: Unicopli.
- Mari G. (2003). *L' "agire educativo" tra antichità e mondo moderno*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (a cura di) (2009). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Némirovsky I. (2012). *Due*. Milano: Adelphi.
- Scivoletto A. (2001). L'ascolto attivo. In A. Bosi, A. Campanili (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente. Percorsi di comunicazione nella vita quotidiana e nei servizi* (pp. 43-45). Milano: Unicopli.
- Toffano Martini E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Winnicott D.W. (1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina.