

# L'insegnante e la "scolarizzazione"

**Erminia Dal Corso**

Scuola Elementare "A. ALEARDI" Quinto  
XV° Circolo di Verona

Le ricerche in ambito didattico che si sono svolte negli ultimi quattro - cinque anni nel contesto internazionale hanno ampiamente dimostrato che esiste un atteggiamento degli alunni definito con il termine "scolarizzazione del sapere". Esso non riguarda gli allievi "deboli" ma tutti; anzi, in un certo senso, tale fenomeno potrebbe caratterizzare differenti modalità della definizione di differenze tra gli allievi che in classe si comportano secondo le attese degli insegnanti (spesso ritenuti "i bravi") e gli altri.

Secondo la definizione che ne dà D'Amore (1999a) la scolarizzazione è «quell'atto in larga misura inconsapevole, attraverso il quale l'allievo, ad un certo punto della sua vita sociale e scolastica (ma quasi sempre nel corso della Scuola Elementare), delega alla Scuola (come istituzione) ed all'insegnante di scuola (come rappresentante dell'istituzione) il compito di selezionare per lui i saperi significativi (quelli che lo sono socialmente, per status riconosciuto e legittimato dalla noosfera), rinunciando a farsi carico diretto della loro scelta in base a qualsiasi forma di criterio personale (gusto, interesse, motivazione,...)».

Nel mio lavoro di insegnante ho potuto non solo riconoscere il fenomeno, ma pure constatarne gli effetti deleteri, riscontrando molti elementi tra quelli segnalati in quell'articolo. Per esempio, in un piccolo lavoro di rigorosa osservazione condotto in questi ultimi anni, ho voluto esplicitamente e dettagliatamente tentare di riconoscere nei miei allievi delle prime classi della scuola elementare i primi segnali di "scolarizzazione". È significativo notare come questi segnali si riscontrano spesso attraverso quegli "errori" che, sfuggendo alle classificazioni ricorrenti, si potrebbero banalmente e semplicisticamente definire "strani".

Inizierò raccontando un episodio che giudico emblematico, ma molti altri potrei narrarne, più o meno dello stesso tipo.

Un giorno ho scritto alla lavagna il seguente testo di "problema", con la consegna molto esplicita di risolverlo individualmente nel più rigoroso silenzio:

«Il signor Antonio deve cambiare le ruote di 8 furgoni. Ogni furgone ha 4 ruote. Quanti anni ha il signor Antonio?».

D. ha subito esclamato ad alta voce: «Ma che razza di problema è? Non si può risolvere!».

Dopo avergli fatto notare che aveva infranto la regola del silenzio, gli ho detto a voce alta che doveva scrivere ciò che riteneva giusto, senza influenzare i suoi compagni (anche se oramai...!).

Quando D. ha consegnato il compito, con mia grande sorpresa, ho visto che aveva dato la seguente soluzione:

« $8 + 4 = 12$ . Risposta: Il signor Antonio ha 12 anni».

Gli ho chiesto allora chiarimenti circa il suo comportamento così contraddittorio, e lui mi ha risposto:

«Quando ho dovuto scrivere, ho guardato il quaderno di A., che è bravo in matematica, ed ho copiato la risposta, per paura di sbagliare».

Ci tengo a precisare che A. è un bambino molto ordinato e diligente, ma non è così bravo come ritiene D.; inoltre io non ho mai sottolineato la bravura dei miei alunni, ma anche lo avessi fatto inavvertitamente, non ritengo di aver potuto trasmettere un messaggio che non condivido; perciò non capisco da dove sia sorta questa convinzione.

Inoltre, nel dire a D. ad alta voce di scrivere ciò che riteneva giusto, senza influenzare i suoi compagni, sono stata molto attenta ad usare un tono di voce neutro, per evitare l' "effetto Topazio", e cioè, detto molto semplicisticamente, per evitare che D. fosse influenzato a scrivere quel che pensava io volessi vedere scritto.

Infine mi ha stupito che un bambino che dimostra sempre una sicurezza quasi sfrontata nelle sue asserzioni, non sia stato in grado di mantenerla di fronte al foglio bianco del suo quaderno, specie tenuto conto del fatto che, di primo acchito, aveva riconosciuto spontaneamente l'impossibilità di risolvere il problema.<sup>1</sup>

Si noti che il problema è stato "risolto" (con un'addizione) da dieci bambini su diciassette, mentre solo sette hanno scritto che non era risolvibile, e ciò malgrado il "suggerimento" involontario di D.

Ho potuto successivamente confermare queste osservazioni e constatare quanto sia insidioso e duro da controllare questo atteggiamento di delega; spesso, infatti, esso sfugge a qualsiasi sollecitazione e ricompare come una fastidiosa, ineluttabile interferenza. L'assurda, banale e sterile affermazione: «Non sanno ragionare», che ancora taluni colleghi adottano per sfuggire al problema, è una scappatoia sterile e vuota.

---

<sup>1</sup> Si potrebbe pensare che questo atteggiamento di D. sia semplicemente il risultato degli effetti della relazione asimmetrica allievo – insegnante. Ho notato infatti come alcuni bambini molto determinati all'esterno della classe, anche nelle relazioni con gli adulti "autorevoli", non lo siano poi altrettanto nella pratica scolastica. Non credo che la cosa sia riducibile a questi termini, anche se meriterebbe di essere studiata. Credo che nella nostra pratica docente, molti di noi maestri abbiano inteso raccogliere di "casi" da segnalare a questo proposito.

Il caso di L. mi sembra emblematico. L., quando è in classe, è il tipico bambino che non "sopporta" le discussioni tematiche e le lunghe spiegazioni a forma di dialogo, e preferisce invece scrivere, fare tanti compiti..., insomma, tutto ciò che è prescrittivo. È piuttosto capace, ma tende ad essere solo uno scrupoloso esecutore. Durante le uscite didattiche (musei, fiera,...), invece, si comporta come se fosse quasi un adulto, rivendica la sua indipendenza sia con il comportamento che con le parole. In un'uscita l'ho richiamato perché si staccava dal gruppo, rallentava, si distraeva anche con il rischio di smarrirsi. Lui mi ha risposto che faceva quello che voleva e con gran cipiglio si è arrabbiato perché "mi permettevo" di dirgli quello che doveva fare.

Il caso di N. sembra invece quasi opposto. N. è un bambino molto vivace e tende a dare risposte frettolose, con l'urgenza di finire in fretta per poter giocare. Nel momento in cui lo si fa riflettere, però, pone, anche con determinazione, quesiti e propone opinioni sue, e le sa difendere! Nelle relazioni con l'adulto è educato e rispettoso, e difficilmente "contesta" i richiami che gli vengono rivolti.

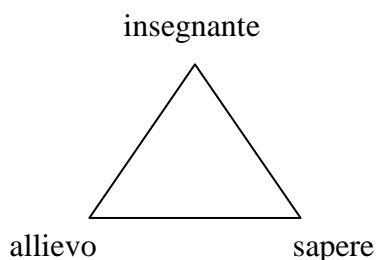
Si noti ancora che la spiegazione di questo fenomeno si intreccia con la problematica del contratto didattico, delineato nei lavori pionieristici di Guy Brousseau ed oramai diventato un riferimento classico (si veda D'Amore, 1999b, per una trattazione completa e ricca di esempi), ed è ad essa complementare.

La scolarizzazione si instaura nell'ambiente scolastico e secondo i ricercatori raramente esiste a livello di scuola dell'infanzia, mentre spesso inizia con la scuola elementare e si rafforza e trova alimento e giustificazione man mano che procede negli studi, tanto che nella scuola media inferiore e superiore è ormai consolidata e determina stereotipi e immagini storpiate della matematica che rendono a volte impossibile il successo cognitivo.

La scolarizzazione può essere relativa sia al sapere che alle relazioni.

Nel primo caso si manifesta con una mancata presa in carico delle proprie conoscenze (cioè: al tentativo di devoluzione da parte dell'insegnante non segue una implicazione da parte dello studente, usando la terminologia consolidata della didattica della matematica).

Nel secondo caso, quello relativo alle relazioni, c'è un'accettazione "passiva" dei possibili rapporti tra i vari "poli" del cosiddetto "triangolo della didattica":



e cioè soprattutto tra studente e insegnante e tra studente e sapere.

In tutto questo, giocano un ruolo fondamentale l'insegnante, l'alunno ed il contesto extra-scolastico (ancora D'Amore, 1999b per le tesi sostenute che faccio mie e la terminologia usata):

- l'insegnante, in quanto "depositario del sapere", detta le "regole del gioco", secondo le attese degli studenti, in modo quasi sempre implicito (e qui entriamo dunque nella problematica pertinente al contratto didattico);
- l'alunno, in quanto riceve, accetta, subisce la situazione creata dall'ambiente-scuola, e cioè dalla sua immagine del sapere, grazie alla mediazione dell'insegnante; grande influenza ha su di lui la noosfera e cioè l'insieme formato dai genitori e da tutta la società che, pur non facendo parte diretta della scuola, vi ruota attorno; la noosfera è cioè composta dagli ambienti familiare e sociale: sia nell'uno che nell'altro le idee

riguardanti la realtà scolastica e/o alcune discipline (in particolare, la matematica) influenzano notevolmente il comportamento dell'alunno, entrando talvolta in conflitto con la scuola stessa;<sup>2</sup>

- il contesto extra-scolastico, in quanto, con le sue tradizioni e regole, le sue attese, le sue convinzioni su programmi e ordinamenti, contribuisce a creare l'ambiente in cui la relazione insegnante-allievo si delinea e si sviluppa.

In questo complesso intrecciarsi di relazioni ed influenze, lavora l'insegnante che è delegato dall'istituzione a "trasmettere" il sapere all'alunno.

L'insegnante però non trasmette solo le sue conoscenze, ma insieme a queste comunica le sue concezioni, le sue convinzioni, il suo gusto ed il suo vissuto riguardanti il sapere matematico e un/il modo di affrontarlo.

Ed è qui che si nasconde, a mio avviso, un punto-chiave.

Considerando che l'insegnante è cresciuto, come studente, in questo stesso ambiente ed ha subito tutte le influenze dette, è probabile che sia stato, da studente, a sua volta scolarizzato.

Allora, il dubbio che sorge è:

- se l'insegnante è stato un tempo un alunno scolarizzato, ora, solo per il fatto di essere passato dall'altra parte della cattedra, ha superato questo atteggiamento?
- oppure ne è ancora vittima?
- nel momento in cui l'insegnante deve affrontare i problemi che il suo lavoro comporta, come fa?, che cosa mette in campo?, quali convinzioni, quali atteggiamenti?, quali ipotesi?

Prendiamo come esempio l'insegnante che deve affrontare come problema le risposte sbagliate di alcuni suoi alunni. Come si può comportare? Provo qui a fare una semplice ed ingenua classificazione, funzionale ai miei scopi argomentativi, che non ha (per ora) alcuna pretesa né di essere scientifica, né di essere esaustiva:

A. Può scaricare tutte le colpe sugli alunni e ritenerli colpevoli di negligenza, disattenzione, scarse capacità intellettive...: «Ha sbagliato... perché non sta mai attento, ...non è motivato, ...non capisce la matematica, ...». È l'alunno che è "sbagliato".

---

<sup>2</sup> A proposito di noosfera: una mattina, dopo aver fatto una lunga discussione in classe su che cos'è un problema, che differenze ci sono tra problemi "del quaderno di matematica" e problemi reali di tutti i giorni, dopo aver osservato che in entrambi i casi si può fare una scelta tra soluzioni diverse, dopo aver ascoltato gli esempi proposti dai bambini di problemi quotidiani con diverse soluzioni possibili; ho dato per casa, come compito, di trascrivere uno di questi esempi o un altro a loro piacere, ma che non fosse "da quaderno di matematica". M. è tornato il mattino seguente con un tipico problema scolastico. Allora gli ho chiesto se la consegna era difficile, se non l'avesse capita. Mi ha risposto che lui l'aveva capita benissimo, ma che sua mamma e sua sorella lo hanno costretto a scrivere quel testo, perché sicuramente il compito «non era come diceva lui».

- B. Può applicare, più o meno correttamente, delle strategie consigliate da altri (“esperti”, riviste, libri, colleghi,...), ma senza il proprio intervento critico: «Ho applicato il metodo “Taldeitali”, seguendo tutte le indicazioni, ho consultato degli specialisti che mi hanno consigliato di..., ho fatto come mi ha consigliato la collega esperta..., ed ho eseguito tutto come prescritto, ma... non ho ottenuto i risultati auspicati». È il metodo che è sbagliato.
- C. Gli alunni non imparano perché non so spiegare, sono un/un’incapace. È l’insegnante che è “sbagliato”.
- D. Può analizzare la situazione nel dettaglio e ricercare le soluzioni più adeguate, anche con l’aiuto degli altri, ma con cognizione di causa: «Credo di aver applicato la trasposizione didattica di quanto so nel modo corretto, ma forse non è solo questo quello che occorre... Mi sfugge il punto critico. Devo analizzare meglio la situazione sfruttando le nuove competenze che mi dà la Didattica e verificare poi che cosa cambia». C’è qualcosa di sbagliato e devo/posso ricercarne la soluzione facendo ricorso ad una disciplina consolidata che si occupa proprio di questo. C’è un errore oggettivo, ma lo si può scoprire e vi si può porre rimedio.

Ora, considerando i primi due casi, mi viene forte il dubbio che questo tipo di atteggiamento possa essere segno di qualche cosa che assomiglia molto alla scolarizzazione, ma vista dalla parte degli insegnanti, perché entrambe le soluzioni implicano una mancata presa in carico di responsabilità, una non assunzione di responsabilità, una non implicazione nel compito, cioè, per così dire, una mancata devoluzione.

Ricordo che talvolta mi sono ritrovata a discutere sugli scarsi risultati di alcuni miei alunni con colleghe più anziane di me; io chiedevo a loro dei consigli o delle stimolazioni su come affrontare il problema contingente, ma spesso le risposte erano di questo tipo: «Non puoi pretendere che tutti i tuoi alunni capiscano la matematica, ti devi arrendere di fronte all’evidenza dei fatti», oppure: «Gli alunni con difficoltà ci sono sempre stati, il tuo dovere l’hai fatto, non puoi andare oltre». Quando poi facevo notare che in alcune situazioni gli errori più “strani” non li facevano i bambini in difficoltà, ma quelli che solitamente erano considerati “bravi”, allora la risposta era del tipo: «Capita a tutti di avere una giornata storta!».

Queste risposte, a dir la verità, non mi hanno mai soddisfatta, anzi mi facevano sentire ancora più sola di fronte al problema; per questo il tema della scolarizzazione mi incuriosisce e mi appassiona, non solo per quanto riguarda il suo effetto sugli alunni di oggi, ma anche su quelli di ieri, cioè gli insegnanti di oggi!

Ora, il problema che si impone loro è appunto quello di insegnare la matematica in maniera efficace e produttiva, facendo in modo cioè di offrire a tutti la possibilità di apprendere; ma questo che cosa implica? Che cosa vuol dire davvero “insegnare”? Perché si insegna? ...a chi? ...quando? ...che cosa? ...come?

Gli insegnanti sono stati formati in modo adeguato su questo versante, o finora quello che a loro è sempre stato richiesto era solo di essere dei “buoni trasmettitori di conoscenze”?

Spesso, inoltre, gli insegnanti non vengono valorizzati per le loro competenze, acquisite soprattutto sul campo. A questo proposito ricordo la frase di un “esperto”, durante un corso di aggiornamento in cui mi stavo preparando a seguire bambini con difficoltà di apprendimento, che diceva pressappoco così: «Ricordate che voi non siete dei tecnici, per cui non potete fare delle diagnosi...». Forse quella frase l’ho capita male, ma questo atteggiamento ha suscitato in me queste domande: «Quello che io penso su questo problema non è rilevante? Devo fidarmi solo di quello che dicono gli esperti?». Quante volte agli insegnanti è stato trasmesso un messaggio simile a questo! Gli esperti a volte interagiscono con il gruppo docente e danno “ricette”, “consigli”, “sentenze”, ma raramente collaborano efficacemente alla soluzione del “caso” con il coinvolgimento in prima persona del “colpevole”-docente. Colpevole soprattutto di non saper come affrontare la situazione, di non avere i mezzi culturali necessari. Con questo non voglio deresponsabilizzare gli insegnanti, ma, in parte, giustificare i loro atteggiamenti di non accettazione di una eventuale devoluzione per così dire “a monte”.

Il problema però diventa a circuito chiuso: l’insegnante “scolarizzato” non è destinato a creare alunni scolarizzati?

Il comportamento di tipo D, quello in cui l’insegnante diventa “un ricercatore di soluzioni”, sarà iscrivibile sempre e soltanto a personaggi eccezionali, magari con un carattere considerato un po’ “divergente” o bizzarro, oppure diventerà la norma?

Perché questo possa diventare patrimonio comune di tutti gli insegnanti, che cosa si può fare?

In un articolo di Rosetta Zan viene analizzata la figura dell’insegnante come “risolutore di problemi”, intendendo qui quei problemi che si pongono nell’ambito dei processi di insegnamento/apprendimento (Zan, 2000). Vengono presi in considerazione vari aspetti del comportamento docente: le sue conoscenze, le sue capacità metacognitive, le sue convinzioni, le sue teorie sul successo nell’apprendimento e quelle sulle personalità degli allievi, l’ “effetto Pigmalione” e infine, ma non per minor importanza, la relazione tra l’insegnante e le proprie emozioni. Nell’articolo, più volte si accenna ad un parallelismo tra il comportamento dell’allievo nella soluzione dei propri problemi e quello dell’insegnante, quasi ad evidenziare che esiste un nesso causale. Non si accenna certo all’ipotesi che l’insegnante possa essere “scolarizzato”, ma mi pare di intuire che esiste un collegamento tra ciò che l’insegnante di oggi è, con l’alunno che era ieri, come in una storia a cicli ricorrenti.

Allora: quale ruolo deve rivestire la formazione degli insegnanti?

È sufficiente che essa dia solo nuove conoscenze tecnico - disciplinari o non è forse il caso di puntare in pieno su quelle didattiche?

Non sarebbe forse necessario proporre ai futuri insegnanti anche gli strumenti per una più approfondita riflessione sul proprio ruolo, sulle proprie idee e sulle proprie emozioni?

## **Bibliografia**

- D'Amore B. (1999a). Scolarizzazione del sapere e delle relazioni: effetti sull'apprendimento della matematica. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*. 22A, 3, 247-276.
- D'Amore B. (1999b). *Elementi di Didattica della Matematica*. Bologna: Pitagora.
- Zan R. (2000). L'insegnante come solutore di problemi. *La matematica e la sua didattica*. 1, 48-71.

L'Autrice di questo articolo fa parte di un gruppo di studio che raccoglie in modo informale e spontaneo insegnanti di scuola elementare di Milano, Verona e Cesena; tale gruppo si riunisce periodicamente con Bruno D'Amore a Bologna (presso il Dipartimento di Matematica) ed a Castel San Pietro Terme (in occasione delle Fine Settimana della Matematica).