

Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri

di **Silvia Kanizsa, Andrea Garavaglia, Germana Mosconi***

Abstract

Le parole giustizia e ingiustizia ricorrono spesso nelle riflessioni che gli studenti fanno sulla loro esperienza scolastica e coinvolgono la valutazione scolastica, la relazione insegnante-allievi e in generale le modalità con cui è gestita la classe. In questo articolo vengono riportati i primi risultati di un'indagine condotta chiedendo a 82 studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria di descrivere un episodio di giustizia e uno di ingiustizia di cui erano stati soggetti o testimoni a scuola. L'analisi, condotta con metodi qualitativi e quantitativi secondo il paradigma del mixed-method, ha fornito interessanti riflessioni sul tema della valutazione e della relazione in classe oltre a suggerire indicazioni per una formazione degli insegnanti che ai contenuti disciplinari affianchi buone capacità relazionali.

Parole chiave:

scuola, giustizia, pregiudizio, valutazione, insegnante

The words justice and injustice often feature in students' reflections on their experience of school, most frequently in relation to assessment, teacher-student relations and modes of class management. In this paper, we present the preliminary results of a study in which 82 trainee primary school teachers described both an episode of justice and an episode of injustice that they had either directly experienced or witnessed during their own school years. The data analysis was carried out using mixed-mode methodology and provided interesting insights into issues such as assessment and relationships in the classroom, as well as highlighting the need for teachers to receive training in interpersonal skills to complement their subject knowledge.

Key words:

school, justice, prejudice, assessment, teacher

* Il presente contributo è frutto della collaborazione dei tre autori, in particolare Silvia Kanizsa si è occupata del §3, Andrea Garavaglia del §1 e Germana Mosconi del §2, mentre l'introduzione e il §4 sono frutto del lavoro comune di tutti gli autori.

Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri

Introduzione

Cosa significa per uno studente sentirsi trattato con giustizia o con ingiustizia a scuola? Che ruolo rivestono i costrutti e le aspettative personali nel definire un episodio giusto o ingiusto? Che importanza assumono i pregiudizi degli insegnanti e degli studenti negli episodi di giustizia e di ingiustizia descritti? Quale immagine di insegnante prende forma dagli episodi stessi? Ed infine, per essere un “buon insegnante” occorre porsi in maniera autoritaria o autorevole? Avere un certo “polso” della situazione, oppure parlare con i ragazzi, discutere, spiegare le proprie scelte didattiche ed educative? Le risposte a tutte queste domande offrono uno spaccato su quanto accade dentro la scuola, e più specificamente nella relazione tra insegnanti e studenti e tra compagni di classe, su come ciò influisca non solo nella vita scolastica, ma anche nell’emergere di una moralità e di un’eticità che orientano ad un *modus vivendi* piuttosto che ad un altro. Apre infine a nuovi scenari che consentono di ipotizzare cambiamenti significativi nella vita degli studenti, nel clima di classe e nella professionalità degli insegnanti.

Certamente le rappresentazioni e l’immaginario legati ai due termini di giustizia e di ingiustizia derivano dal periodo storico in cui si vive. Essi non riguardano solo la scuola, ma in genere tutti quegli ambiti economico, sociale, politico ed etico che costituiscono la vita della società (Colombo, 2010). Essi inoltre dipendono dalle credenze che ciascuno sviluppa sul genere umano (Kelly, 2004). Di conseguenza anche nella scuola studenti e insegnanti valutano giusti o ingiusti gli episodi di cui sono protagonisti o osservatori attraverso le proprie “lenti”, sulla base cioè delle rappresentazioni, delle intuizioni, delle idee che ciascuno di loro possiede sulla giustizia e sull’ingiustizia col risultato che la stessa situazione può essere interpretata in modo diverso a seconda del soggetto implicato.

1. La metodologia di ricerca utilizzata

Con lo scopo di comprendere come viene vissuta e interpretata dai futuri insegnanti la giustizia e il suo contrapposto, l'ingiustizia a scuola, si è fatto ricorso ad un paradigma metodologico "pragmatico" *mixed method*, poiché permette di studiare il problema ponendo maggiore attenzione ad esso piuttosto che ai vincoli imposti dagli approcci tradizionali, potendo così scegliere metodi e strumenti ritenuti più adatti e coerenti per la sua comprensione (Rossman & Wilson, 1985). Per perseguire questo intento si è fatto affidamento al modello di strategia di indagine *Cuncurrent Transformative Design* (Creswell *et al.*, 2003), che permette di costruire impianti metodologici quali-quantitativi sulla base di scelte fondate sull'impianto teorico scelto, facendo in modo che le metodologie vengano scelte nei diversi passaggi e permettano di avvicinarsi e circoscrivere i risultati. L'approccio *Cuncurrent Embedded Design* presenta una prima fase di simultanea dei dati qualitativi e quantitativi e, in questo particolare caso, prevede la prevalenza dei metodi qualitativi su quelli quantitativi. Nello specifico i dati quantitativi vengono elaborati come esito della trasformazione dei dati qualitativi attraverso la creazione delle variabili quantitative (*codebook*) ricavate attraverso un processo di transcodifica delle categorie che identificano le diverse tematiche categoriali qualitative (Creswell, 2009).

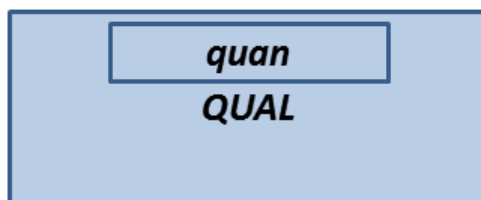


Fig. 1: Schema della metodologia *mixed mode Cuncurrent Embedded design* adottata per la ricerca

Nella prima fase di raccolta dati è stato coinvolto un gruppo di 82 studenti di Scienze della Formazione Primaria. La scelta è stata fatta con l'intento di costruire un'indagine che potesse in seguito fornire indicazioni anche in chiave di formazione dei futuri insegnanti. Agli studenti è stato chiesto in forma anonima di "descrivere un episodio di giustizia ed uno di ingiustizia vissuti a scuola". I singoli contributi raccolti sono stati analizzati attraverso il software *T-lab* e la lettura critica di ognuno dei tre componenti del gruppo di ricerca nell'ottica di

individuare gli elementi e i fattori principali delle giustizie e delle ingiustizie. L'analisi ha fatto emergere le seguenti dimensioni:

- livello scolastico dell'episodio (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado);
- tipologia di contributo (episodio, idea, conduzione continuata nel tempo);
- soggetto che compie la giustizia/ingiustizia;
- soggetto che fruisce/subisce la giustizia/ingiustizia;
- luogo in cui si compie la giustizia/ingiustizia;
- tempo in cui si compie la giustizia/ingiustizia;
- immagine di insegnante che emerge.

Una volta messe in una matrice le modalità di ogni variabile ricavate dalle descrizioni degli studenti, è stata realizzata un'elaborazione quantitativa i cui risultati sono stati utilizzati per aiutare la comprensione e l'interpretazione di quanto già emerso dalla prima lettura qualitativa: i contributi sono stati così riletti più volte nell'ottica di assicurare un livello affidabile di analisi (nella fattispecie la variabile "immagine di insegnante che emerge" è stata introdotta dopo la seconda lettura per evidenziare un elemento che sembrava differenziare in modo significativo i diversi contributi).

2. Risultati generali: l'insegnante giudice "(im)parziale" durante la valutazione

Una delle considerazioni che balza con evidenza fin dalla prima lettura dei contributi analizzati è che il numero degli episodi di giustizia sono nettamente inferiori a quelli di ingiustizia (58 episodi di giustizia, 82 episodi di ingiustizia). Alcune testimonianze, come la seguente, possono spiegare questa disparità: "Credo sia più difficile riconoscere situazioni di giustizia; è sicuramente più facile riconoscere l'ingiustizia come se la giustizia fosse la normalità"; altri si sono limitati a dire che era difficile per loro ritrovare nella loro esperienza episodi palesemente giusti: "non ho in mente un chiaro esempio di giustizia ..."; "non sono riuscita a ricordare un chiaro episodio di giustizia", "non saprei definire come dovrebbe essere un insegnante giusto ...". Mentre tutti i soggetti hanno chiari ricordi di episodi di ingiustizia che vengono descritti con veemenza, come se il fatto fosse appena accaduto.

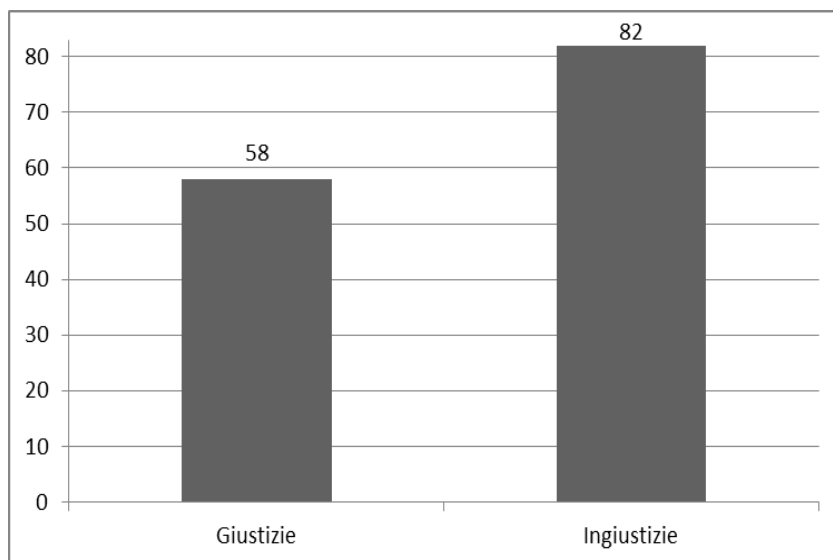


Fig. 2: distribuzione (frequenze) dei casi di giustizia e ingiustizia raccolte su un totale di 83 contributi

Ciò che emerge con chiarezza, inoltre, è che la maggior parte degli episodi narrati, siano essi di giustizia o di ingiustizia a scuola riguardano docenti che valutano lo scrivente o i suoi compagni di classe. Ovviamente il tono cambia a seconda che si parli di insegnanti giusti o ingiusti, ma il tema della valutazione è quello più presente nei racconti, infatti nell'ambito degli episodi di giustizia in ben 36 casi su 58 (pari al 62%) e in quello degli episodi di ingiustizia in 54 casi su 82 (pari al 68%) gli studenti fanno riferimento ai criteri valutativi adottati (si veda la Tabella 1). La valutazione avviene in aula o durante il momento della correzione dei compiti, o durante le interrogazioni (62% nei casi di giustizia e 66% dei casi di ingiustizia sono riferiti a questi momenti) oppure più genericamente durante le lezioni (il 17% degli episodi di valutazione "giusta" è avvenuta durante una lezione e così il 20% degli episodi di valutazione "ingiusta") e allora si connota più come l'esplicitazione o la non esplicitazione di un pregiudizio o di preferenze nei confronti di un alunno. Solo una parte residua di episodi ha avuto luogo in situazioni esterne alla scuola e più precisamente all'aula scolastica.

Momento in cui avviene l'episodio	Episodi di Giustizia		Episodi di Ingiustizia	
	Conteggio	Percentuale	Conteggio	Percentuale
Valutazione	36	62%	54	66%
Lezione	10	17%	16	20%
Fine anno	5	9%	5	6%
Indefinito	4	7%	4	5%
Extra-scuola	3	5%	3	4%

Tab. 1: momenti della vita scolastica in cui sono avvenuti i casi di giustizia e ingiustizia descritti dagli studenti

Negli episodi di giustizia la valutazione viene vissuta dai soggetti o come un momento di verifica delle proprie conoscenze e competenze (“Giustizia è prendere un voto alto quando si è studiato tanto” scrive un soggetto) o come una possibilità di comprendere e di superare i propri errori, sia quelli legati alla conoscenza, sia quelli di tipo comportamentale. Ad esempio uno studente ha scritto: “In seconda superiore una mia compagna di classe era stata sorpresa dalla professoressa a copiare durante un compito in classe, nonostante ciò, la prof le ha fatto capire l’errore commesso e le ha dato la possibilità di rimediare” o ancora: “Un caso di giustizia potrebbe essere quando un insegnante premia allo stesso modo qualsiasi studente che ottiene un ottimo risultato che sia il migliore della classe o no, e magari sottolineando maggiormente la riuscita dello studente meno bravo per poterlo così incoraggiare e sostenere a fare sempre del suo meglio”.

Essere degli insegnanti giusti secondo gli studenti significa tutelare i diritti di ciascuno e far emergere gli atti illeciti, quelli cioè che creano disparità nelle situazioni in cui lo studente è tenuto a mostrare ciò che ha imparato, come si evince da queste parole riferite a un episodio di giustizia: “Un episodio di giustizia si è verificato nel caso in cui alla consegna delle verifiche corrette la professoressa ha annullato i compiti di due compagni che avevano copiato. Questo rappresenta una giustizia nei confronti degli altri compagni che si sono impegnati a studiare...”.

Nel 94,8% dei casi di giustizia analizzati non è stato riscontrato alcun pregiudizio, e in 17 contributi (29,3%) i soggetti sostengono esplicitamente che gli insegnanti giusti valutano senza lasciarsi condizionare dalle loro preferenze (55 su 58), in altre parole danno i voti che la singola performance dello studente merita senza tener conto dei risultati precedenti: “[...] Un giorno la più brava della classe, la quale era anche la cocca della prof. di matematica, fu sorpresa a copiare. Anche se quella ragazza piaceva molto alla mia prof, [...] le diede un bell’1!” – scrive un soggetto –; “La prof. di matematica aveva un modo di valutare le

esercitazioni scritte che risultava molto oggettivo [...]. In questo modo anche il suo cocco ha provato a prendere 5 e mezzo in un suo compito ...” – afferma un altro –; e un ultimo: “Era stata fatta l’ estrazione per interrogare; tra gli estratti c’era la cocca della classe che non era presente all’ultima spiegazione [...], l’insegnante l’ha interrogata comunque spiegando che si sarebbe dovuta far passare gli appunti!”.

Quanto descrivono episodi di giustizia riguardanti il momento della valutazione le parole degli studenti non esprimono amarezza e contrarietà, ma piuttosto soddisfazione e compiacimento nei confronti degli interventi dei docenti, ritenuti giusti perché sono riusciti a valutare senza farsi traviare dai propri pregiudizi e/o dalle proprie preferenze o, per lo meno, dimostrando di esserne consapevoli.

Al contrario, quando il tema della valutazione viene affrontato dal punto di vista dell’ingiustizia, le parole degli studenti esprimono malcontento e sconforto, dovuti non tanto al fatto che l’insegnante abbia attribuito un certo voto al compito, quanto piuttosto alle modalità relazionali che sottostanno alle pratiche educative, didattiche e metodologiche e che sembrano in molti casi veicolate dalla presenza di idee preconcepite nei docenti. A detta degli scriventi il docente è ingiusto non solo perché non valuta sulla base dell’effettiva resa nel compito ma sulla base dei suoi pregiudizi, vale a dire dà il voto allo studente e a quel che egli pensa possa meritare senza accorgersi che magari questi ha studiato, ha risposto correttamente, non ha copiato, etc. In una parola sembra che l’insegnante ingiusto dimostri un particolare accanimento nei confronti di alcuni studenti nato da valutazioni pregresse dalle quali non è in grado di distaccarsi.

Al riguardo le parole degli studenti sono molto chiare: “È un’ingiustizia perché il voto più basso non è determinato da un contenuto sbagliato, da errori ortografici o imprecisioni nel linguaggio, ma fondamentalmente da un’idea, da un’immagine già ben chiara e definita nell’insegnante in cui quella persona non potrà mai prendere più di un determinato voto e un’altra persona potrà sempre e solo avere valutazioni più che positive nonostante il lavoro svolto non sia più che sufficiente”; e ancora: “Spesso mi è capitato di ricevere un voto più basso della mia compagna nonostante il compito fosse uguale. L’insegnante non si è quindi basato sulle competenze, sulle conoscenze, ma sulla persona ...”; e ancora: “La professoressa credeva che avessimo copiato ... solo dopo l’interrogazione ci ha mostrato l’esito della verifica: distinto ... immaginate il mio disappunto ma anche la mia soddisfazione nel vedere la sua faccia quando rispondevo, contrariamente a quanto si aspettava, in modo corretto”; oppure: “L’insegnante aveva delle idee preconcepite che non voleva assolutamente cambiare”; ma l’episodio più chiarificatore di quanto il pregiudizio influenzi la valu-

tazione è dato dallo scritto seguente: “La mia professoressa di arte era assolutamente di parte, non nel modo di comportarsi (era sempre spiritosa e gentile con tutti) ma nel modo di valutare. Per dare un voto guardava solo il nome presente sulla tavola di disegno. Questo si è accertato facendo fare disegni alle migliori persone della classe (quelle a cui lei dava sempre il massimo dei voti) e scrivendo sopra il nome di altri, ovvero le persone che secondo lei erano più scarse. Il risultato è stato incredibile: le tavole erano state tutte valutate coi voti bassi. Il voto della tavola non dipendeva quindi dal modo in cui il disegno era stato fatto, ma solo dal nome che presentava”.

Il pregiudizio e la sua persistenza nel tempo sono vissuti dagli studenti come impossibilità di migliorare le proprie prestazioni e di raggiungere una certa padronanza della disciplina. Questo perché l’immagine che l’insegnante si fa dello studente fin dai primi momenti di conoscenza, sia essa buona o cattiva, sembra perdurare nel tempo e trovare sempre nuove conferme, precludendo la possibilità che qualche cosa possa cambiare e che lo studente possa venir considerato in modo diverso da come l’insegnante immagina sia.

Le preferenze e i pregiudizi sembrano offuscare gli occhi e la mente degli insegnanti che finiscono con l’essere considerati dai loro studenti come superficiali, che “fanno finta di niente” o che “non si accorgono” che nella classe dilaga il malcontento, come si evince dalle parole di questa studentessa: “L’insegnante entra in classe ... comincia a chiamare alcune alunne per la correzione dei compiti ... si scopre che quasi tutta la classe non ha svolto gli esercizi. L’insegnante comincia a segnare dei meno sul registro ad alcune alunne che non hanno svolto i compiti. Tali ragazze si ribellano, sostengono che siccome quasi tutta la classe non ha fatto gli esercizi (comprese le ragazze considerate le più brave tra cui io) tutte debbano avere un meno sul registro. L’insegnante giustifica le più brave, non mette loro un meno, mentre alle altre lascia quel segno negativo sul registro”.

3. L’immagine dell’insegnante “giusto” e di quello “ingiusto”

Cosa caratterizza e distingue un insegnante “giusto” da uno “ingiusto”? Nel 74% degli episodi di giustizia analizzati gli insegnanti “giusti” vengono descritti semplicemente come: “corretto” e “giusto”, definizione che, non essendo particolarmente articolata e varia finisce col non dire molto e che sembra confermare l’idea o che la giustizia non sia presente nella relazione insegnante-allievi o, che, se presente, lo sia sostanzialmente in quanto situazione di “normalità” della scuola. Dai rimanenti contributi, tutti descritti come eccezioni, sono emerse invece

delle figure maggiormente connotate quali l'insegnante descritto come "comprensivo" perché prima di decidere riflette cercando di capire il vissuto e le condizioni degli studenti. Si tratta di una figura descritta prevalentemente come eccezione e non come regola: "I professori hanno mostrato una sensibilità che era finora rimasta segreta!". Va detto che invece nei casi di insegnanti "corretti" non è stato evidenziato un processo di approfondimento del problema come se la giustizia fosse l'esito di un processo automatico o di decisione veloce. Un'altra figura è quella dell'insegnante "flessibile", rappresentato come un personaggio raro che si distingue per la capacità di tornare sulle proprie scelte una volta compreso l'errore di una decisione presa precedentemente. L'insegnante flessibile inoltre è tratteggiato come una persona ragionevole che cerca di prestare la giusta attenzione a ciò che accade in classe coi ragazzi: "L'unico episodio di giustizia che mi viene in mente è avvenuto alle elementari, quando è stato fatto notare alla maestra che non aveva corretto un errore nella verifica di una persona che di solito prendeva sempre ottimi voti. Lei ha subito controllato e dopo essersi resa conto che l'alunno aveva ragione ha subito corretto, abbassando anche il voto." scrive un soggetto. È singolare che solo in 4 contributi (7%) gli studenti parlino esplicitamente di un insegnante "bravo" nel suo lavoro ("Il professore piaceva a tutti, sapeva come prenderci, era bravo e allo stesso tempo divertente") e che in un solo caso sia stato possibile riconoscere i tratti di un insegnante "educatore" capace di costruire un rapporto dai tratti pedagogici anche in presenza di errori che da altri sarebbero stati stigmatizzati.

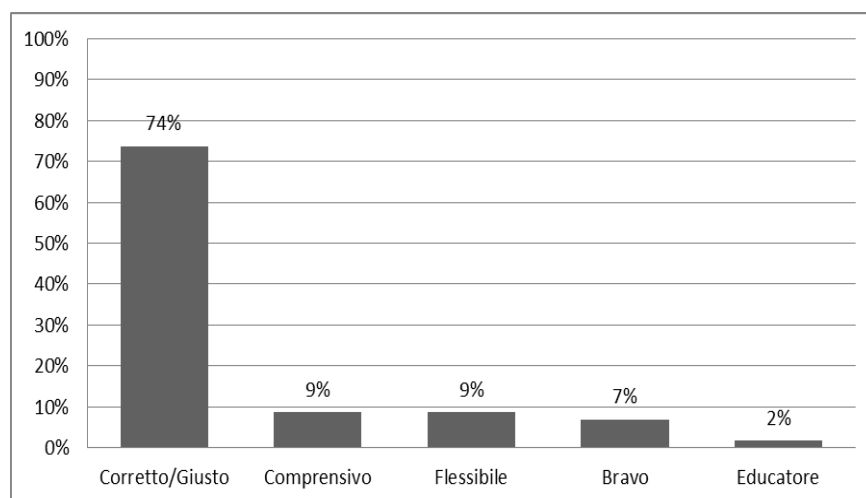


Fig. 3: l'immagine di insegnante "giusto" (dati in percentuale)

I risultati riguardanti l'immagine degli insegnanti protagonisti di episodi di ingiustizia sono maggiormente articolati, infatti mostrano le diverse modalità di ingiustizia nei confronti di un singolo studente o dell'intera classe. Le frequenze maggiori riguardano l'immagine di insegnante "perseverante" (ben il 28% degli episodi di ingiustizia), che potremmo definire come l'opposto dell'insegnante "flessibile" in quanto viene ricordato per la sua incapacità di cambiare conduzione e scelte nonostante la situazione e le condizioni lo permettano e soprattutto siano chiaramente conosciute dagli studenti stessi: "In ogni verifica di scienze Alberto prendeva 'non sufficiente' e la maestra era rassegnata. Un giorno Alberto si presentò preparato la mattina dell'interrogazione. La maestra decise di interrogare Alberto, il quale ripeté abbastanza bene la lezione di scienze. Tutti eravamo positivamente colpiti da Alberto: si era impegnato davvero. La maestra sembrava quasi infastidita da Alberto che per una volta si era presentato preparato. Alberto quel giorno si sarebbe meritato un bel voto: era stato bravo. Invece la maestra decise di dargli 'appena sufficiente', perché Alberto spesso era poco preparato e vivace".

Nel 24% dei casi l'insegnante aderiva invece all'immagine di "inadeguato", con descrizioni esplicite di episodi o conduzioni in cui il docente non era stato riconosciuto come persona in grado di svolgere il proprio compito educativo. Tra queste descrizioni si evidenziano anche dei casi piuttosto gravi dove l'insegnante fa rientrare fattori esterni al proprio contesto professionale ("Nel periodo in cui ero amica della figlia della mia professoressa i miei voti erano alti, in seguito ad uno screzio con la mia amica i miei voti erano tornati bassi.") o nell'incapacità di sapere gestire la classe e i singoli studenti come persone con i propri diritti e doveri, in altre parole non è in grado di pensare e condividere le regole con gli studenti nelle diverse situazioni quotidiane e di declinarle facendo attenzione al contesto, alle interazioni personali presenti in esso e alla particolarità e singolarità di ciascun momento, agendo secondo un proprio bagaglio valoriale che utilizza in modo impulsivo senza un criterio ben preciso ("Alcuni alunni in classe disturbavano la lezione e il castigo della maestra è stato quello di far scrivere a tutti un foglio protocollo ripetendo la frase: «Devo imparare a rispettare le regole: non devo parlare e disturbare la lezione». L'ingiustizia sta nel fatto che solo parte della classe disturbava e il castigo è stato applicato a tutti. Inoltre alcuni dei bambini che disturbavano non hanno svolto il castigo e non ci sono stati provvedimenti in proposito da parte dell'insegnante."). Va detto che non è stato facile distinguere le diverse immagini, perché nella sostanza qualsiasi ingiustizia sottende un mancato rispetto dell'altro come persona, ma nel 18% dei casi questo elemento è stato preponderante venendo a tracciare l'immagine di

un insegnante “non rispettoso” che viene descritto spesso attraverso casi che hanno provocato estrema delusione negli studenti (“Un’insegnante, davanti all’intera classe, ha reso noti a tutti fatti estremamente personali riguardanti un’alunna che al momento non era presente in aula. Ciò ha fatto sì che nel rapporto docente-alunna si è venuto a creare un clima di disagio e freddezza che poi, inevitabilmente, ha influito sul processo di apprendimento. Non solo: l’intera classe, solidale con la compagna ha incominciato a nutrire un sentimento di sfiducia nei confronti dell’insegnante.”). Nel 16% dei contributi non sono state rilevate immagini caratterizzanti e gli studenti stessi hanno descritto situazioni generali che possono essere identificate come “ingiustizie di insegnanti ingiusti”. Infine si contano 5 casi (7%) di insegnanti “malfidenti” (“Immaginate il mio disappunto... ma anche la mia soddisfazione nel vedere la sua faccia quando rispondeva, contrariamente a quanto si aspettasse, in modo corretto.”), 4 casi (5%) di insegnanti “severi” (“Al contrario la maestra prese il mio compagno con la forza e lo mise davanti alla lavagna. Poi gli urlò nelle orecchie, stratonandolo: “Tu! Ti rendi conto che hai interrotto la lezione per dirmi una cosa del genere!”). Andò avanti a sbraitare per un bel po’, terrorizzando il bimbo che tremava tutto e singhiozzava non poco. Se già il bimbo era un tipo timido, da quel giorno non parlò praticamente più in presenza di quell’insegnante.”) e 1 insegnante vendicativo (“questo episodio era dovuto a varie scene di disappunto tra insegnante e alunna, ma ciò non toglie che un insegnante non dovrebbe usare la valutazione come mezzo di vendetta o di preferenza nei confronti della personalità di un alunno.”).

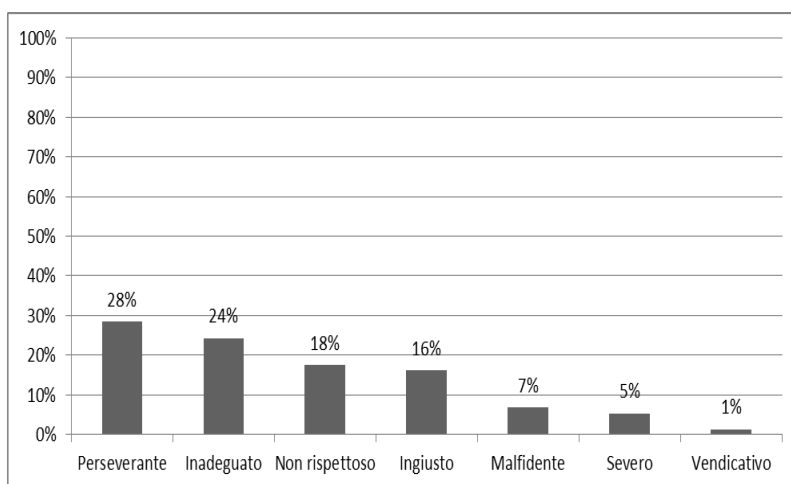


Fig. 4: l’immagine di insegnante “ingiusto” (dati in percentuale)

4. Conclusioni: formare un insegnante “giusto”

La valutazione permea ogni atto e ogni rapporto scolastico. Gli studenti si aspettano di essere valutati in ogni momento e a loro volta valutano continuamente i loro insegnanti e questo è assai comprensibile, stante il fatto che il rapporto di potere esistente fra insegnanti e alunni dà ai primi la possibilità di decidere se questi ultimi hanno o non hanno appreso (e quanto hanno appreso), sono in grado o non sono in grado di continuare negli studi (e in quale settore). Dal momento che essere valutati mette in situazione di ansia e di stress è facile pensare che ogni atto, ogni parola del docente sia letta e analizzata con particolare cura e che di conseguenza egli debba essere particolarmente attento nella conduzione del rapporto con gli studenti che deve essere prima di tutto chiaro, oltre a dimostrare in ogni momento coerenza fra gli enunciati e i fatti. Non stupisce quindi che negli scritti dei soggetti sia il tema della giustizia che quello dell'ingiustizia a scuola siano quasi sempre riferiti al momento della valutazione visto soprattutto come una cartina di tornasole della persona dell'insegnante: capace di ascoltare o no, capace di astrarsi dai pregiudizi o no, capace di aiutare a rimediare o no e così via. In ogni scritto al di là dell'episodio si legge una valutazione dell'insegnante in quanto persona e del rapporto che viene influenzato dalla sua capacità o incapacità di mettersi in relazione con lo studente. Nella maggioranza dei casi gli episodi si riferiscono a momenti in cui la valutazione è stata influenzata dai pregiudizi e/o dalle preferenze dei docenti col risultato che sia gli episodi di giustizia che quelli di ingiustizia riportati fanno riflettere proprio sul “peso” della valutazione nella vita scolastica e sulla incomprendimento di fondo riguardo alle modalità valutative adottate dagli insegnanti, spesso sentite come estranee, imposte e non come il frutto di un confronto, di un contratto che contribuisca a chiarirne il senso e a facilitarne la comprensione. In una parola, come un processo inscrivibile nel più ampio contesto relazionale i cui elementi concorrono in sinergia a facilitare la crescita personale e l'acquisizione di competenze disciplinari. Se a ciò si aggiunge che molto dell'immagine di sé nasce dalla valutazione, possiamo pensare, e molti protocolli hanno rinforzato questa ipotesi, che l'amore o il disamore per lo studio, per alcune materie e per la scuola in genere, ma anche l'idea di sé come possibile studente di successo o destinato al fallimento, sono fortemente influenzati proprio da una valutazione che lo studente sente come ingiusta o nei suoi confronti o verso i compagni e da un comportamento dell'insegnante che egli ritiene ingiustamente punitivo, frutto di pregiudizi o della sua incapacità di cambiare opinione. Considerando quanto emerso dalla lettura degli episodi di giustizia e di ingiustizia che hanno a che vedere

con la valutazione, crediamo che gli aspetti legati alla distribuzione dei voti, ai criteri e alle procedure che i docenti osservano nel valutare siano strettamente connessi a tutti quegli aspetti inerenti la relazione interpersonale tra studenti e insegnanti nel contesto classe.

Comparando i racconti di episodi di ingiustizia con quelli di giustizia, emergono chiaramente le caratteristiche di un insegnante che possa essere ritenuto “giusto” dai suoi allievi e, di conseguenza, di quali siano le competenze che l’insegnante deve possedere o acquisire nel corso della sua formazione in modo da aiutare tutti nel difficile, complicato e faticoso processo di apprendimento. Se le caratteristiche di un insegnante giusto sono quelle di essere in grado di ascoltare davvero gli studenti, di riconoscere il lavoro fatto, di non operare discriminazioni in base a pregiudizi, di valutare il prodotto e non le persone, di essere sempre pronto a discutere il proprio punto di vista, di parlare e chiarire le motivazioni delle proprie scelte, allora la sua formazione dovrà essere incentrata soprattutto su questi aspetti, vale a dire che le tematiche dovranno tutte essere proposte con l’occhio alla relazione educativa. Ciò vuol dire che innanzitutto i docenti che lo accompagneranno nel percorso dovranno agire in modo “giusto”, non permettendo che vi sia uno iato fra le loro indicazioni teoriche e la messa in pratica. In secondo luogo i futuri docenti dovranno trovarsi di fronte a docenti cosiddetti “esperti” che sono in grado di argomentare le loro decisioni in materia di conduzione del lavoro didattico e di valutazione ed eventualmente anche a cambiare modalità di lavoro. Infine sarà importante che i docenti dimostrino di essere attenti alle necessità e alle esigenze degli studenti il che non vuol dire essere proni, ma in grado di ascoltare e di prendere delle decisioni motivate. Tutto questo dovrà supportare un lavoro teorico che metterà al centro il tema della relazione fra insegnante e allievi come relazione asimmetrica, con tutto ciò che questo comporta in primo luogo per quanto riguarda i doveri del docente. Questi deve essere in grado di riconoscere le proprie preferenze, in modo da capire quando queste influenzano la valutazione e il rapporto educativo. In secondo luogo il docente deve imparare a osservare con attenzione i propri allievi, in modo da trovare il modo giusto di trattare con ciascuno ed infine dovrà imparare a ascoltare ciò che viene detto non solo con le parole ma anche col corpo così da rapportarsi nel modo più adatto a ciascuno. Nei fatti gli scritti da noi analizzati chiedono proprio questo: gli studenti sono desiderosi di essere ascoltati, di non essere omologati, di veder riconosciuta la propria personalità e gli sforzi fatti per apprendere, di trovarsi di fronte a persone che sono in grado di prendere decisioni anche sulla base di un contraddittorio senza che il contraddittorio dia adito a vendette. Insegnare non è semplice e insegnare a insegnare lo è ancor meno anche

perché è difficile barcamenarsi fra la necessità di fornire contenuti e quella di fornire abilità in campo didattico. Proprio per questo è bene che gli aspetti della relazione siano visibili nella pratica quotidiana in modo che i futuri docenti possano rendersi conto che quanto proposto dalle teorie è praticabile, è reale, non è un semplice enunciato.

Riferimenti bibliografici

- Berti C., Molinari L., Speltini G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), pp. 541-556.
- Colombo G. (2010). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Creswell J.W. (2009³). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., Gutmann, M., Hanson W (2003). Advanced mixed methods designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dweck C. S. (2000). *Teorie del Sé*. Trento: Erickson.
- Kanizsa S. (1997). Rappresentazioni degli insegnanti in studenti universitari. In N. Paparella, B. Vertecchi (a cura di), *La ricerca didattica per la riforma della scuola*, vol. 2, (pp. 129-142), Napoli: Tecnodid.
- Kanizsa S. (a cura di) (2007). *Il lavoro educativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kelly G. (2004). *La psicologia dei costrutti personali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Meirieu P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Junior.
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Rossmann G. B., Wilson B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5), pp. 627-643.