

**Psicologia dell'educazione**  
IV Ciclo

**Docente: Prof.ssa Lucia Valle**

Unità integrata con  
**Pedagogia Sperimentale**  
**Laboratorio delle Interazioni Educative**

**MODULO 02**

**IL CONTESTO CLASSE COME LUOGO DI NEGOZIAZIONE  
FRA INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO**

**Alcuni interrogativi preliminari....**

- ❖ **L'idea di negoziazione ha in sé una connotazione "mercantile": sarà così anche nell'insegnamento?**
- ❖ **Come operare in classe affinché gli apprendimenti siano frutto di un metodo di lavoro pluridimensionale e intersoggettivo?**

**....con qualche prospettiva di risposta:**

1. **Mente individuale e mente relazionale: quale differenza?**
  2. **Negoziare la trama comunicativa della classe**
  3. **Soggetti, oggetti e modi della negoziazione.**
  4. **Negoziare di significati: un esempio**
  5. **Negoziare per costruire l'intersoggettività nel gruppo classe.**
-

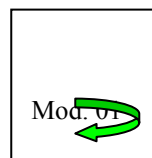
## 1. Mente individuale e mente relazionale: quale differenza?

Come precisazione preliminare, si ritiene utile sottolineare che questa nozione sarà tematizzata secondo un'ottica psicopedagogica, mentre rimarrà sullo sfondo il punto di vista sociologico.

Secondo una concezione molto generale e alquanto riduttiva, il contesto viene generalmente inteso come "ciò che circonda, che sta intorno"; ma se andiamo ad esaminare le sorti di questo concetto nell'ambito della ricerca psicologica, scopriamo che, per il discorso che qui ci interessa, esso ha conosciuto sviluppi interessanti in almeno due direzioni, entrambe riconducibili alle posizioni costruttiviste.

Infatti, nelle **teorie cognitive individualistiche** (in primo luogo quelle ascrivibili al costruttivismo di Piaget) il contesto è concepito come lo sfondo, l'ambiente che sta appunto "intorno" all'individuo e che non ha con il medesimo una stretta relazione di interdipendenza nel favorire o ostacolare i suoi processi di apprendimento e di sviluppo. Questa nozione viene spesso rappresentata graficamente tracciando cerchi concentrici a circonferenza crescente (oppure una immagine tridimensionale come la matrioska e la cipolla) per rappresentare tipi diversi di contesto entro cui il soggetto esiste come elemento isolato dal fluire degli eventi e delle pratiche sociali in cui è immerso.

Ma il costruttivismo non si è fermato alle posizioni piagetiane, anzi le ha superate grazie al contributo delle ricerche di studiosi come Bruner, Vygotskij, Bateson e Rommetveit i quali hanno elaborato **teorie cognitive relazionali**, sviluppando una concezione sociale (Vygotskij<sup>1</sup>), culturale (Bruner<sup>2</sup>, Cole<sup>3</sup>), ecologica (Bateson<sup>4</sup>), socio-interazionista



<sup>1</sup> Vygotskij L.S.: *Il processo cognitivo*, Boringhieri, TO, 1980.

<sup>2</sup> Bruner J.S.: *Atti di significato*, Bollati Boringhieri, TO, 1992

<sup>3</sup> Cole M., *Cultural psychology. A once and future discipline ?* in: Berman J. Lincoln N.E. (a cura di), *Nebraska symposium on motivation. Cross cultural perspectives*, University of Nebraska Press.

<sup>4</sup> Bateson G.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, MI, 1976

(Rommetveit<sup>5</sup>) del costruttivismo stesso, e sostenendo di conseguenza una concezione della conoscenza e dell'apprendimento come **prodotti storicamente, culturalmente, socialmente e contestualmente costruiti.**

## **2. Negoziare la trama comunicativa della classe**

Volendo rappresentare in forma più intuitiva una tale dimensione relazionale, ecologica e contestualistica della cognizione umana torna utile la metafora della **trama**, i cui fili e nodi possono essere lavorati a maglie larghe o a maglie strette, ma che può essere **compresa soltanto in rapporto al tipo di tessuto che si intende realizzare.** Questa concezione del contesto supera l'idea di attività unilaterali (da uno a molti, da uno a uno) che si svolgono tra individui e il rispettivo ambiente. Infatti si sostiene che "in questa metafora non si può più parlare di *interno* e di *esterno* né di *superiore* o *inferiore* nel rapporto individuo-contesto, ma si parla invece di **condizioni di esistenza**"<sup>6</sup> del tutto. I nodi presi isolatamente da soli non formano un tessuto e quest'ultimo assume forma e consistenza solo in ragione del numero e della tipologia di fili che vengono utilizzati.

Se riportiamo questo modello della cognizione umana nel contesto scolastico, ed in particolare in quello del gruppo classe, constatiamo che l'insieme delle **tessiture** date dalle **condotte, dalle scelte, dagli scambi comunicativi dei partecipanti** costituiscono le *condizioni di esistenza* del cuore stesso del contesto, vale a dire dell'evento "lezione". Infatti, affinché questo evento possa aver luogo, tutti i partecipanti devono impegnarsi attivamente nel compito di "costruire le lezione", pur nell'evidente asimmetria delle relazioni di potere esistente fra insegnante e discenti. Ciò che unifica le esperienze personali dei partecipanti è il **condividere scopi e interessi, comprendere i rispettivi**

---

<sup>5</sup> Rommetveit R.: *On the architecture of intersubjectivity*, in: Strickland L.H., Gergen K.J., Aboud F.J. (a cura di), *Social psychology in transition*, Plenum Press, New York, 1976.

<sup>6</sup>Cfr. Carugati F., Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, BO, 1996, pag. 28.

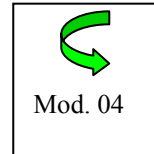
punti di vista nel corso di un'attività; e questo è possibile quando i partecipanti si interessano a ciò che ciascuno *aggiungerà o porterà di proprio* all'attività in corso, tanto più se ciò che viene messo in comune, ed eventualmente discusso, ha un collegamento con quanto fatto o detto in precedenza.

Ma **condividere e comprendere** non sono attività che nascono per virtù propria: esse sono il prodotto di un complesso processo di analisi, discussione, argomentazione, confronto, falsificazione, rifiuto, conferma, adesione che i partecipanti compiono – anche sotto il profilo emotivo-affettivo – ciascuno mettendo in campo le risorse e gli strumenti di cui dispone. E ciascuno ottenendo in cambio un personalissimo avanzamento delle proprie conoscenze, una personalissima modifica delle proprie condotte. Si tratta in sostanza della **cooperazione che deriva dal processo di negoziazione messo in atto nel gruppo**.

A tale proposito sembra doveroso precisare che questo processo viene qui considerato secondo l'angolazione particolare della sua rilevanza cognitiva e relazionale, quindi con una visuale diversa da quella sociologica di impostazione conflittualistica che si può adottare, ad esempio, nel processo di negoziazione all'interno delle relazioni industriali tra sindacato e imprenditore.

Il punto di vista cognitivo ci permette di definire operativamente la negoziazione nelle seguenti fasi:

- ❖ **identificazione e socializzazione del punto di vista personale dei singoli partecipanti;**
- ❖ **confronto con le diverse posizioni emerse;**
- ❖ **articolazione (e non eliminazione) delle differenze;**
- ❖ **allargamento del campo delle possibilità e delle alternative, in ragione delle differenze evidenziate;**
- ❖ **ridefinizione del problema inizialmente posto secondo le nuove opportunità emerse;**
- ❖ **condivisione del nuovo punto di equilibrio socio-cognitivo raggiunto.**



**Il metodo di conoscenza** adottato risulta quindi **pluridimensionale** piuttosto che unidimensionale; infatti, lo scopo della conoscenza non è il conseguimento della "verità" unica ed universale ma la mediazione di istanze soggettive verso un punto di condivisione intersoggettiva. Il contesto classe si pone quindi come utile esempio per meglio comprendere anche la nozione di **"attività mediata congiuntamente"** che ci viene offerta dall'approccio storico-culturale allo studio della mente (Cole<sup>7</sup>), in piena sintonia con la posizione interattivo-costruttivista qui sostenuta e illustrata. Che cosa consente alle persone che appartengono ad un determinato gruppo classe di coordinare reciprocamente le rispettive azioni attraverso i prodotti culturali di cui dispongono e far avanzare gli apprendimenti personali?

In primo luogo, ciascun individuo deve poter esercitare un certo **marginе di controllo sulla situazione**; in secondo luogo, tutti i soggetti partecipanti devono avere una **definizione comune della situazione**, anche se minima, o almeno credere di averla.

### **3. Soggetti, oggetti e modi della negoziazione.**

Rispetto al controllo, vengono agite le **relazioni di potere** e di influenza nell'esercitare l'attività proposta; è da tener presente tuttavia che non sempre il controllo sulla situazione è esercitato dall'insegnante, poiché vi possono essere ambiti di informazione e di interesse coltivati a livello approfondito anche da qualche allievo. Vediamo il caso dell'informatica e di Internet: esso porta in evidenza in modo clamoroso i livelli di maggiore duttilità, versatilità e competenza di molti alunni rispetto a quelli dei loro insegnanti. In simili contesti, poco vale che l'insegnante tenda ad assumere comportamenti difensivi della propria "dignità" tentando di svalutare in modo esplicito o implicito i

---

<sup>7</sup> Cole M., *op. cit.*

saperi e le competenze di cui è portatore lo studente. L'unico vero atteggiamento coerente sotto il profilo personale e professionale è quello di mantenere una **comunicazione "autentica"** anche in tali circostanze ed ammettere senza particolari imbarazzi la propria ignoranza; che anzi può trasformarsi in una occasione per di una sua maggior comunanza con il gruppo specialmente se decide, nello specifico, di farsi a sua volta "allievo".

Rispetto alla definizione comune della situazione, sono gli strumenti e le risorse messi a disposizione dalla cultura di appartenenza (concepita in senso lato) che permettono lo **scambio e il coordinamento reciproco**. Tuttavia ogni situazione ha un margine di imprevedibilità poiché gli individui sono chiamati ad interpretare sia le relazioni di potere sia gli strumenti e le risorse disponibili: questa dinamica di interpretazioni rende possibili soluzioni diverse che non sono imposte in modo imperativo e quindi non comportano una rigorosa determinazione delle condotte che ne seguono. Sotto questo aspetto, la presenza di studenti appartenenti a culture diverse può essere considerata una risorsa, piuttosto che unicamente un problema: una volta superata la barriera linguistica iniziale per gli aspetti basilari della comunicazione quotidiana, possono essere messi in gioco i molteplici significati che le diverse culture di riferimento attribuiscono ad una specifica situazione sociale o conoscitiva, con la conseguente possibilità di apertura a conoscenze e consapevolezze più flessibili e più ampie. In altri termini, la parte che ciascun soggetto gioca nel gruppo classe dipende non soltanto dalle condotte che gli altri producono verso di lui ma soprattutto dal significato che queste condotte assumono ai suoi occhi.

Anche se i significati caratteristici possono variare da persona a persona (e da luogo a luogo) tali variazioni non sono solitamente del tutto aleatorie e tali da rendere impossibile il funzionamento efficace delle pratiche sociali: l'importante è che tali variazioni (o diversità di interpretazioni) siano rese "trasparenti" e diventino patrimonio comune del gruppo, per dar vita



Mod. 07

al processo di negoziazione di significati che consentirà al gruppo e ai singoli soggetti di costruire in modo condiviso nuove conoscenze o nuove condotte.

#### **4. Negoziazione di significati: un esempio**

Vediamo di esemplificare per chiarire ulteriormente il concetto: il Ministero della Pubblica Istruzione ha recentemente abolito i Commissari esterni negli esami di maturità; queste decisioni amministrative hanno certamente contribuito a modificare le condizioni dell'apprendimento degli studenti e hanno prodotto alcuni effetti sulle condotte degli insegnanti.

Questi ultimi, nelle attese degli esaminandi, alzeranno la base minima dei voti in modo che ci siano più sufficienze?

I "cinque" potranno diventare "sei" prima dell'esame?

Chiuderanno un occhio benevolmente durante le prove d'esame oppure coglieranno l'occasione per essere ancora più severi?

Quali effetti produrranno a medio termine queste decisioni governative sull'organizzazione del lavoro scolastico, sul contratto formativo nelle singole classi, sulle relazioni fra insegnanti, fra insegnanti e studenti, e fra studenti?

E questi possibili effetti potranno oppure non diventare argomento di confronto e di negoziazione tra docenti e studenti?

A tale riguardo, occorre precisare che il **processo di negoziazione** può rimanere talvolta **implicito** ma ciò non toglie che agisca ugualmente, almeno a livello di interpretazione personale, perché produce comunque un sistema di significati che viene accettato e condiviso sia dagli allievi, che dalle famiglie, che dall'ambiente sociale di riferimento. Si può citare un esempio concreto: nell'analisi statistica dei punteggi assegnati agli esami di Stato dalle commissioni esaminatrici di un

determinato territorio<sup>8</sup>, si rileva un aumento significativo dei punteggi più alti (98 e 100/100) assegnati nella nuova tornata d'esame con commissari interni rispetto a quelli registrati nei precedenti anni scolastici. Il significato che prevale (almeno come opinione corrente) è che le commissioni interne abbiano favorito, se non un aumento delle promozioni, almeno un innalzamento significativo dei punteggi positivi, "premiando" così indirettamente anche il lavoro svolto dagli insegnanti di quelle scuole.

## **5. Negoziare per costruire l'intersoggettività nel gruppo classe.**

Come si può constatare da questi esempi, insegnanti e alunni non producono semplici comportamenti di reazione ad eventi isolati, né semplici attività reciprocamente indipendenti, ma assumono ed elaborano condotte che hanno, almeno parzialmente, un significato diverso per coloro che le producono e per coloro ai quali sono dirette.

E tuttavia, i rispettivi significati si concretizzano e si caratterizzano nei termini del sistema culturale dell'istituzione scolastica, cosa questa che impedisce l'aleatorietà totale dei significati per i singoli partecipanti, pur nelle variazioni individuali perché esistono repertori comuni di cognizioni nel contesto dato.

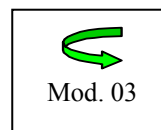
In più, rispetto alle medesime situazioni, vengono agite anche relazioni di potere in ragione del livello di controllo che ciascuno ritiene di avere a disposizione (aumentare o diminuire i punteggi d'esame, ad esempio), e vengono attivate così interpretazioni diversamente calibrate sulle aspettative o condotte future.

---

<sup>8</sup> Si tratta di un comprensorio scolastico situato in una zona dell'Alta Padovana, e i dati del caso sono stati pubblicati nei numeri di inizio agosto 2002 di un quotidiano locale: "Il Gazzettino di Padova"

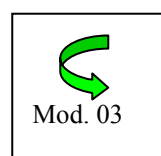
Ritornando all'esempio precedente, l'insegnante sa che è in suo potere aumentare o diminuire i punteggi d'esame ed interpreta di conseguenza le sue aspettative sugli studenti; questi ultimi invece possono soltanto sperare o presumere che si comporti in modo benevolo quando sarà il momento di attribuire i punti in questione.

Nella classe si verrebbe a determinare invece un diverso contesto relazionale qualora si attivasse un aperto e trasparente **contratto formativo** ad inizio anno su tale questione, per effetto del quale tutti i soggetti coinvolti sarebbero messi in grado di condividere ed accettare consapevolmente i criteri con cui saranno attribuiti i crediti formativi e i punteggi finali nell'esame di stato.



Gli esempi riportati ci permettono di affermare che, se è vero che la conoscenza è costruita socialmente, questa verità si rende trasparente proprio nella vita della **classe**; essa costituisce, infatti, un vero e proprio **laboratorio dove si negoziano le condizioni attraverso le quali può avere successo oppure fallire la costruzione della conoscenza.**

La condizione minimale perché abbia successo la costruzione dell'**intersoggettività** fra insegnanti e alunni, risiede nella possibilità di dar vita - insieme ad un contratto formativo - anche ad un vero e proprio **"contratto di comunicazione"**; in tal modo sarà possibile non solo definire regole e norme per governare in modo socialmente accettato le condotte dei protagonisti, ma anche contemplare la possibilità che regole e norme vengano messe in discussione, ridefinite, trasformate.



E questi processi vanno attivati non per benevola concessione di un docente che si atteggia come "sovrano illuminato" ma perché si pongono come condizioni essenziali per l'autenticità e la non sterilità del processo formativo stesso; infatti, la costruzione intersoggettiva della vita della classe secondo gli orientamenti psicopedagogici qui delineati non solo non

pregiudica la posizione di preminenza dell'insegnante rispetto ai suoi allievi (quella che gli deriva dal suo "potere esperto", per intenderci), ma la rinforza rendendola anche intimamente più accettata, maggiormente riconosciuta dal gruppo stesso, con ciò stesso rinsaldando indirettamente e legittimamente anche la sua posizione di supremazia "gerarchica".

La negoziazione di significati nella costruzione della conoscenza si basa necessariamente sul confronto di conoscenze e atteggiamenti diversi, alternativi, talvolta conflittuali, in merito ad un problema posto; la trama che ne permette la soluzione poggia necessariamente sull'**argomentazione** posta a sostegno o a confutazione delle diverse posizioni. L'attività argomentativa deve essere tuttavia coltivata e formata secondo **regole, strumenti e criteri adeguati**<sup>9</sup> affinché non diventi un "dialogo tra sordi", un fastidioso "rumore collettivo" o, peggio, un tentativo di manipolazione del pensiero altrui, ma sia costantemente garantita da giustificazioni probanti sul piano empirico o su quello logico. In ciò sta la differenza epistemologica e psicologica tra opinione e ragionamento, tra pensare e credere.<sup>10</sup>

Il "pensare" non può che sostanziarsi di prove e controprove, logiche o empiriche che siano; mentre il "credere" si alimenta prevalentemente di un atto di fede o di fiducia, senza esigere ulteriori prove a sostegno, come avviene, ad esempio, nella religione oppure anche nella comunicazione televisiva, dove ciò che si afferma o appare è creduto come "vero" per il solo fatto di apparire nel piccolo schermo.

Questo modo di procedere porta i processi cognitivi "allo scoperto" dove chi apprende e chi insegna possono esaminarli congiuntamente in una sorta di scambio e di interazione cooperativa, cercando di capirli e, se necessario, migliorarli. In un ambiente di



Mod. 06

<sup>9</sup>Toulmin ha proposto un proprio modello scientifico sull'argomentazione e sulle regole che la sostengono: si tratta di un contributo di sicuro interesse per docenti e studenti della scuola secondaria; cfr. Toulmin S., *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg e Sellier, TO, 1975.

Alcune brevi considerazioni esplicative sull'argomentazione in ambiente formativo si possono reperire anche nel saggio di Padoan I., *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*, Armando, Roma, 2000, pag. 192-193.

<sup>10</sup> Cfr. Pontecorvo C., *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993

apprendimento così strutturato, il **conflitto cognitivo** (cioè la discrepanza percepita tra ciò che si conosce, come si conosce e ciò che si potrebbe ancora conoscere meglio) non diventa una occasione di disistima e di disagio personale, ma occasione di dialogo, di riflessione, di riesame, di ricostruzione di quanto appreso per favorire una riorganizzazione concettuale che permette, a sua volta, un consolidamento significativo degli apprendimenti ed un loro avanzamento.

^^^^^^^^^^^^^^

**VERIFICA:** le domande sono disponibili nella pagina di presentazione del corso, sotto il link "Le attività".