

Relazioni e apprendimento a scuola

di Pier Cesare Rivoltella



La relazione, la qualità della relazione, è un ingrediente importantissimo della buona didattica. Al netto di tutto quel che l'insegnante può fare – dei metodi, delle tecniche, del ricorso a pratiche innovative – la capacità di rispecchiare i propri studenti, di farli sentire ascoltati, di far percepire loro nella relazione il bene e l'interesse per le loro vite pare proprio sia quel che fa la differenza.

Una dimensione della pragmatica della comunicazione didattica

Secondo uno schema classico (Rivoltella e Rossi, 2017), la comunicazione dell'insegnante può essere letta a tre livelli: quello sintattico (i codici: il verbale, il non verbale, la funzione del corpo...), quello semantico (non mi basta che stiano attenti e che la comunicazione passi, ma voglio che capiscano) e quello pragmatico (non mi basta che capiscano, mi interessa che apprendano).

La relazione è una delle dimensioni di quest'ultimo livello e ha una storia lunga. Già i pitagorici e Socrate giocavano tutto sulla relazione e Socrate in particolare riteneva che l'insegnamento passasse dall'esempio più che dalle cose dette. Platone recupera l'istanza del suo maestro e fornisce due definizioni fulminanti dell'insegnamento: «sfregamento di anima contro anima» (nel *Fedone*), «scrivere nell'anima del discepolo» (nel *Fedro*). Il riferimento comune di tutti è quello che i Greci chiamavano *bios theoretikòs*, vita contemplativa. Quest'ideale educativo comportava che maestro e allievi facessero vita in comune in modo tale che, attraverso la relazione quotidiana, gli insegnamenti “passassero”, per così dire in maniera osmotica, dagli uni agli altri.

Dalla greicità classica il dispositivo relazionale filtra nella tradizione cristiana, informando di sé la direzione spirituale e il rapporto tra maestro e allievo, di cui la vicenda di Abelardo ed Eloisa rappresenta l'esempio più lucido, anche per i portati psicologici (transfert e controtransfert) che George Steiner (2003) non ha mancato di sottolineare in un libro meraviglioso come *La lezione dei maestri*.

Gli esiti moderni della didattica relazionale sono da cercare nell'insegnamento individuale (dagli istitutori ottocenteschi al doposcuola di oggi), nell'apprendistato (dove l'apprendista impara grazie al contatto costante con l'esperto), nella diverse forme della didattica one-to-one: penso al tutoring, al coaching, al mentoring. In tutti questi casi la relazione è alla base del lavoro di supporto e di aiuto nel processo di apprendimento (tutor), della consulenza e del training decisionale nel management (coach), dell'avviamento alla professione in cui un lavoratore esperto si fa carico in funzione di un neofita (mentor).

Relazione e neuroscienze

Che la centralità della relazione nella didattica non sia un'idea priva di fondamento è dimostrato dalla recente ricerca neuroscientifica. Tre riferimenti potranno servire a capire come.

Anzitutto penso al lavoro di Louis Cozolino (2006) che ha fatto vedere molto bene come la relazione di attaccamento del bambino con la mamma, messa a fuoco da Bowlby, trovi corrispondenza in modificazioni degli assetti neuronali che possono produrre conseguenze, in positivo e in negativo, nell'età adulta. In un cattivo attaccamento si possono cercare le origini della devianza, o di comportamenti antisociali, al punto che qualche studioso si è spinto ad affermare che l'assenza di cura in età infantile è probabilmente più grave dei maltrattamenti.

Siegel (2012) fornisce una cornice sistematica a queste osservazioni mettendo a fuoco il suo modello di una “mente relazionale” e gettando le basi di una neoscienza: la neurobiologia interpersonale. La mente è relazio-

nale nella misura in cui il sistema mente-corpo-cervello evolve e si modifica proprio sulla base dei processi relazionali in cui il soggetto è coinvolto.

Infine, non si possono non citare Giacomo Rizzolatti e i suoi allievi cui si deve la scoperta dei neuroni specchio e della funzione che il sistema specchio svolge nell'uomo (Rizzolatti e Sinigaglia, 2019): che quando osserviamo qualcuno fare o subire un'azione si attivano in noi gli stessi neuroni che si attiverebbero se fossimo noi a compiere o subire quell'azione comporta che impariamo a conoscere quello che gli altri provano. Il sistema specchio è alla base dell'empatia e della socialità.

Dalla neurobiologia alla didattica

Da quanto siamo venuti dicendo è possibile ricavare l'esistenza di uno stretto rapporto tra esplorazione dell'ambiente esterno, fiducia negli altri e apprendimento. La motivazione, della cui mancanza spesso come insegnanti ci lamentiamo ("Signora, non si impegna, è disattento, non ha motivazione allo studio..."), non è la condizione ma il risultato dell'apprendimento: cade la motivazione se il ragazzo fa esperienza solo di fallimenti e non riceve mai un segnale che gli possa far capire che apprendere può essere piacevole e gratificante (Recalcati, 2014). Autori come Eather Geddes (2018), Robert Pianta (1999) e Daniele Fedeli (2012) forniscono indicazioni operative a questo riguardo:

- 1) saper leggere i comportamenti, soprattutto quelli di attacco e fuga. L'insegnante dev'essere un po' semiologo; guardare l'aula, "sentire" l'aula, cogliere nella fuga o nel comportamento oppositivo del ragazzo quello che di fatto sono: una richiesta di aiuto;
- 2) un ragazzo che fa molte assenze, che ricerca continuamente la prossimità fisica con l'insegnante, che fa fatica a concentrarsi sul compito, è un ragazzo che probabilmente viene da una relazione di attaccamento ambivalente con i genitori, e questo si verifica di solito in presenza di genitori fragili. In questo caso il microlearning può essere utile: "spezzettare" la didattica, ricorrere a microcontenuti, proporre microattività;
- 3) un ragazzo che rifiuta l'insegnante, che si chiude, che presenta tratti di forte individualismo, viene probabilmente da una relazione di attaccamento evitante, tipica di genitori che non si sono presi cura di lui. In questo caso serve ricorrere a compiti strutturati e a lavori in piccolo gruppo;
- 4) infine, ci si può trovare di fronte a comportamenti violenti, di lotta-fuga. In questi casi la relazione di attaccamento con il genitore è stata quasi sicuramente abusante. La situazione è molto delicata, occorre lavorare sul clima di classe e creare le condizioni per un intervento clinico a supporto.

Insegnare fa bene... anche a noi

Le relazioni non sono importanti solo per i nostri studenti, ma anche per noi. Degli studi molto belli hanno dimostrato che prendersi cura con passione educativa dei propri studenti fa stare bene: libera endorfine, stimola la produzione di ossitocina, sostanze da cui dipende il nostro benessere. È come nelle scimmie quando fanno grooming: ne tra giovamento sia chi è spulciato, sia chi spulcia. Nel caso dell'insegnante si può con ragione parlare di grooming didattico.

Riferimenti bibliografici

- Cozolino L. (2006). *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Fedeli D. (2012). *Attaccamento e apprendimento. Pedagogia delle basi relazionali dell'apprendimento*. Junior, Parma.
- Geddes E. (2018). *Attachment and learning. The links between early experiences and responses in the classroom*. In «International Journal of Nurture in Education», 4, June 2018, pp. 15-21.
- Pianta R. (1999). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di) (2017²). *L'agire didattico*. Scholè, Brescia.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Raffaello Cortina, Milano
- Siegel D.J. (2012). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Steiner G. (2003). *La lezione dei maestri. Charles Eliot Norton Lectures 2001-2002*. Tr. it. Garzanti, Milano 2004.