

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Curriculum in Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e in
Didattica
XXVIII ciclo



**UNA RICERCA SUI VISSUTI DI GIUSTIZIA E SULLE PRATICHE
EDUCATIVE A SCUOLA:**

DOCENTI E STUDENTI DI SCUOLA SUPERIORE A CONFRONTO.

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

a.a. 2014 – 2015

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Laura Formenti
Tutor: Chiar.ma Prof.ssa Silvia Kanizsa

Tesi di Dottorato
Germana Mosconi
Matricola 061584

Alle mie figlie

INDICE

Abstract.....	1
Introduzione.....	5
PARTE PRIMA	11
Capitolo 1	11
Cos'è la giustizia?	11
1.1 Premessa	11
1.2 La giustizia come elemento regolatore delle relazioni sociali	15
1.3 “Che giustizia sia fatta!”	22
Capitolo 2	29
La nascita del sentimento di giustizia	29
2.1 Premessa	29
2.2.1 Gli studi psicologici	32
2.2.2 Gli studi sociologici	37
2.2.3 Esiste una morale universale?	40
2.3 Le situazioni dilemmatiche.....	49
2.3.1 Il contributo delle neuroscienze alla comprensione del sentimento di giustizia	52
2.4 La teoria delle rappresentazioni sociali e la psicologia dei costrutti personali	53
Capitolo 3	59
Le teorie psicologiche sulla giustizia nelle organizzazioni.....	59
3.1 Premessa	59
3.2 La giustizia distributiva.....	62
3.3 La giustizia procedurale	65
3.4 La giustizia nelle relazioni	68
Capitolo 4	71
Dagli studi sulla giustizia nelle organizzazioni alle teorie di giustizia in ambito educativo.....	71
4.1 Premessa	71
4.2 La giustizia in classe	73
4.3 La giustizia nella valutazione	75
4.4 La giustizia nella relazione tra insegnanti e studenti.....	79
4.4.1 Pregiudizi e giustizia	87
Capitolo 5	93
Gli insegnanti e la giustizia	93

5.1 Gli studi sulle credenze negli insegnanti	93
5.2 Credenze e aspettative degli insegnanti	98
5.3 Relazione tra credenze e pratiche educative degli insegnanti	102
PARTE SECONDA	105
Presentazione della ricerca	105
Capitolo 6	105
Una ricerca sui vissuti di giustizia e di ingiustizia e sulle pratiche educative a scuola: docenti e studenti di Scuola Superiore a confronto.	105
6.1 Tema della ricerca e obiettivi	105
6.2 Domande di ricerca ed ipotesi	107
6.3 La metodologia di ricerca.....	108
6.4 Strumenti della ricerca: intervista e focus group	112
6.5 I soggetti della ricerca e le fasi di lavoro	114
6.6 L'analisi dei dati	115
Capitolo 7	119
I risultati della ricerca.....	119
7.1 L'analisi delle dichiarazioni degli insegnanti.....	119
7.1.1 L'immagine di studente negli insegnanti.....	121
7.1.2 L'immagine di docente ideale	134
7.1.3 L'immagine di gestione della classe.....	144
7.1.4 La conduzione della classe e l'idea di giustizia negli insegnanti nella relazione educativa	148
7.1.5 La giustizia in classe e l'idea di valutazione negli insegnanti.....	161
7.2 Il punto di vista degli studenti sul comportamento degli insegnanti	170
7.2.1 Descrizione dell'insegnante reale.....	173
7.2.2 Rappresentazione dell'insegnante ideale.....	195
7.3 Confronto tra le rappresentazioni di giustizia negli insegnanti e la descrizione di insegnante da parte degli studenti.	201
Conclusioni.....	215
ALLEGATO A.....	222
ALLEGATO B.....	223
BIBLIOGRAFIA	225

Abstract

Quale significato assume il termine di giustizia in ambito scolastico? Quali sono le rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti e che rapporto intercorre tra queste ed il loro operato in classe? Come gli studenti descrivono l'effettivo comportamento degli insegnanti?

Il tema della giustizia è stato affrontato in diverse discipline come la filosofia (Aristotele; Platone; Kant, 1781) la sociologia (Rawls, 1977; Boudon, 2002), la psicologia cognitiva (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958) e solo di recente è diventato oggetto di studio in ambito pedagogico (Dalbert, 2006; Mikula, 2005; Chory Assad, 2002, 2007, 2013; Berti, Molinari, Speltini, 2010; Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014), con particolare riferimento agli studi sulla giustizia nelle organizzazioni (Greenberg, 1987, 1990; Cropanzano, 1993, 2001) che si sono in particolar modo focalizzati sulla distribuzione delle risorse in un'organizzazione (*distributive justice*), sulle modalità e procedure utilizzate a questo scopo (*procedural justice*) ed infine sulla qualità delle relazioni interpersonali tra coloro che vivono nel medesimo contesto (*interactional justice*). E' proprio a partire da questi studi che anche in ambito educativo è iniziata una riflessione sul significato che i termini di giustizia e di ingiustizia possono assumere.

Obiettivo di questa ricerca è quello di far emergere le rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti della scuola secondaria di II grado ed il rapporto che intercorre tra queste ed il loro effettivo operato in classe (Festinger, 1992), con particolare riferimento alla teoria delle rappresentazioni sociali (Farr, Moscovici, 1989; Palmonari, Emiliani, 2009) e di verificare eventuali discrepanze tra le concezioni di giustizia negli insegnanti e quelle negli studenti.

Per fare questo nell'anno scolastico 2014-2015 sono stati intervistati, utilizzando un'intervista con un basso livello di strutturazione (Trincherò, 2002), non direttiva ed in profondità (Kanizsa, 1993), 12 insegnanti di scuola superiore, appartenenti ad Istituti dislocati sul territorio di Milano e Provincia e che insegnano diverse materie (filosofia, lettere, diritto ed economia, matematica, scienze). Sono stati inoltre effettuati 6 focus group che hanno coinvolto un totale di 48 studenti appartenenti alle classi degli insegnanti intervistati. L'analisi dei dati è avvenuta utilizzando il metodo qualitativo (S. Kanizsa, 1993; R. Trincherò, 2002; L. Mortari, 2010) cui è seguita un'analisi di tipo quantitativo con il software T-lab (analisi delle co-occorrenze, delle associazioni di parole, confronti tra coppie). I risultati dell'analisi evidenziano la medesima concezione di giustizia sia negli insegnanti, che si definiscono "giusti" in quanto rispettosi dei bisogni degli studenti ed attenti alle dinamiche

relazionali sottostanti il processo di insegnamento-apprendimento, e sia negli studenti che riconoscono in modo particolare queste immagini di giustizia. Ciò che si evince dalle descrizioni che gli studenti fanno dei loro insegnanti è la discrepanza tra l'idea di giustizia che questi ultimi dichiarano e ed i comportamenti effettivi che essi agiscono in classe, che risultano essere “ingiusti” agli occhi degli studenti. Solo una presa di coscienza da parte degli insegnanti di una possibile incoerenza tra quello che pensano essere giusto e quello che agiscono nella realtà scolastica potrebbe risolvere almeno in parte le incomprensioni con gli studenti e permettere che il processo di insegnamento-apprendimento sia vissuto da tutti gli attori come coerente e “giusto”.

A research on teachers' and students' beliefs about justice at secondary school.

What is justice? What about the meaning of justice at school? What are the teachers' representations of justice and injustice and what is the relationship between their representations and teachers' work in the classroom? How do the students describe teachers' behavior during the lesson?

Many branches of philosophy (Aristotele; Platone; Kant, 1781; Kelsen, 2015), of sociology (Rawls 1977; Boudon, 2002) and of psychology (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958) have studied the topic of justice in depth and recently it has become the object of search of educational science (Dalbert, 2006; Mikula, 2005; Chory Assad, 2002, 2007, 2013; Berti, Molinari, Speltini, 2010; Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014), with reference to organizational justice theory (Greenberg, 1987, 1990; Cropanzano, 1993, 2001). Organizational studies highlight three concepts of justice: *distributive justice* that is a subjective perception elicited by a comparison between actual and deserved rewards; *procedural justice* refers to the fairness of the mean by which distributions are made; *interactional justice* refers to perception of fairness in the interpersonal treatment received by individuals, mainly in the communicative and relational requests.

The aim of this research, with particular reference to social representations theory (Moscovici, 1989, Palmonari, Emiliani, 2009) is therefore to identify and analyze teachers' meanings about the concepts of justice and injustice through the narration of their past and their experiences in the classroom. Secondly the aim is to understand their representations of justice, which they unconsciously use in their daily work in the classroom and to understand how they affect, even by implication, their educational and teaching relationships. At least we hope to verify the possible discrepancies between the teachers' and students thought of justice.

The subjects were 12 secondary school teachers belonging to different secondary of in the urban area of Milan and in the hinterland of the same city, and 48 students belonging to the same classroom as the teachers. The teachers were teaching different subjects (philosophy, sciences, math, law and economy and Italian literature). The data was collected during the 2014-2015 school year (in the school year 2014-2015) and was obtained during low-structured interviews for the teachers and with 6 focus groups for a total of 48 students(for the students). A mixed-method approach was used: the qualitative data collected was coded into categories to facilitate quantitative analysis, while the same of text was subjected to co-word analysis conducted using T-lab software.

The results indicated that teachers and students share the same conception of justice. The teachers, on one hand, according to the organizational justice theory, especially in regard to principles of *interactional justice*, declare themselves to be just” teachers, because they are respectful to the students and their needs and they have paid attention to the teacher-student relationship. The students' descriptions of their teachers, on the other hand, highlight the discrepancies between the teachers' representations and beliefs and their actual behaviour in the classroom. The results of current research confirm the importance that teachers need to be involved in vocational training or in training courses in which they become aware of a possible inconsistency between their beliefs and their behavior in the classroom. Only a coherent teacher can be “just” and can entertain a fair teachers-students relationship.

Briefly, justice can only be achieved if both teachers and students see each other as coherent and just.

Introduzione

Quanto conta per una “buona” relazione educativa la percezione che l’insegnante sia “giusto”? E in tutto questo quanto conta l’idea che l’insegnante ha di sé come “giusto”? Il tema della giustizia a scuola, e più in particolare del clima che si respira in classe quando l’insegnante è vissuto come una persona giusta, è ciò che ha mosso questo lavoro.

Gli studi sulla giustizia a scuola hanno in genere trattato il tema delle diseguaglianze sociali e della selezione scolastica e solo di recente, gli studi in materia hanno iniziato ad affrontare il tema della giustizia a scuola intesa come parte del clima di classe che permette a insegnanti e studenti di partecipare in modo attivo e costruttivo al processo di apprendimento, mentre quando, al contrario si respiri un clima di ingiustizia, malcontenti ed incomprensioni finiscono con il rendere la presenza in classe sia per insegnanti che per allievi faticosa e talvolta insostenibile. Sulla base di questi assunti, sempre più educatori e pedagogisti si sono chiesti quale significato assuma il termine giustizia in ambito scolastico, nella quotidianità della vita di classe e nei diversi momenti che la caratterizzano e quali riflessioni possano nascere sulla relazione educativa a scuola a partire da un’indagine approfondita del termine giustizia.

Oggetto di questo lavoro sono le rappresentazioni di giustizia negli insegnanti di scuola superiore e come queste incidano sul loro effettivo comportamento nella relazione educativa e sul piacere degli studenti di stare in classe e di studiare una certa disciplina. In particolar modo si è voluto indagare il possibile divario tra ciò che gli insegnanti dichiarano riguardo il loro modo di comportarsi e come essi realmente agiscono in classe. Con chiaro riferimento alla teoria della dissonanza cognitiva di Festinger (1992) e ad alcune ricerche che si sono focalizzate sui modelli di comportamento degli insegnanti (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992; Wubbels, Brekelmans, 2005), si è scelto di approfondire ulteriormente il tema in questione ricorrendo alle descrizioni che gli studenti fanno del comportamento dei loro insegnanti. L’aver dato spazio alle dichiarazioni di insegnanti e studenti riguardo a ciò che essi ritengono “giusto” o “ingiusto” a scuola ci ha consentito di avere un quadro più esaustivo di come il termine giustizia possa trovare una declinazione nella relazione educativa e didattica. La difficoltà a pensare ad un’universale e oggettiva concezione di giustizia, avulsa dalla concretezza del contesto in cui gli individui si incontrano e vivono le loro esperienze, e la possibile esistenza di differenti concezioni di giustizia negli insegnanti e negli studenti sono le ipotesi che ci hanno orientato nella ricerca.

La necessità da parte dell’individuo e più in generale della società di comprendere ciò che è giusto o ingiusto ha origini in epoche lontane. Già fin dai tempi antichi pensatori e filosofi si sono occupati di cogliere l’essenza della *giustizia* e di individuare la sua funzione all’interno

della società, definendola di volta in volta “oggetto più prezioso di una massa d'oro” o “bene desiderabile” (Platone) o ancora “forza regolatrice” della società (Aristotele). L'uomo giusto per Aristotele era l'uomo saggio, colui che è in grado di deliberare in modo intelligente quali sono le scelte che gli consentono di vivere bene (Aristotele, *Ethica Nicomachea*, libro VI) e che conferiscono dignità anche alla vita altrui. Che la questione della giustizia rimandi più in generale a quegli aspetti inerenti le relazioni interpersonali era chiaro anche a Platone, che nel libro I de *La Repubblica* elabora una delle prime teorie di giustizia intesa come un equilibrio tra *psychè* e *polis*, un equilibrio cioè tra il benessere personale e quello collettivo. Così come del resto anche l'attualissimo concetto di *giustizia distributiva* elaborato da Aristotele porta a pensare alla giustizia come un fenomeno inerente la vita comune e la distribuzione di bene e oneri a tutti i membri della società. Il fine normativo del pensiero filosofico riguardo il tema della giustizia e cioè l'intenzione di definire i confini entro i quali è possibile comprendere i gesti e le azioni che consentono di definire l'uomo o la società giusti giunge alla sua massima espressione in Kant (1785) con il concetto di *imperativo categorico* che assurge a legge morale universale e prende le distanze dalla condotta morale individuale.

Riflettere sul significato di giustizia implica, da una parte, considerare la sua dimensione individuale (cosa è giusto per ciascuno?) e, dall'altra, la sua dimensione collettiva (cosa può essere considerato giusto per tutti coloro che vivono all'interno di una società?) che richiama l'attenzione sulla dimensione etica delle relazioni interpersonali e dunque sui principi e sui valori che la regolano. Se tali principi e valori si qualificano come universali o particolari, oggettivi o soggettivi è tuttora una delle questioni maggiormente discusse quando si affronta il tema della giustizia.

La domanda su *cosa* sia effettivamente la giustizia rimane ancora oggi uno dei quesiti più cogenti e impegnativi, tanto che probabilmente una delle risposte plausibili e accettabili risulta essere quella elaborata da Kelsen (2015) durante una sua lezione universitaria, in cui affermava l'impossibilità di definire una volta per tutte cosa fosse la giustizia e giungeva alla conclusione di poter dire unicamente cosa essa fosse per lui, sulla base delle esperienze personali vissute e della cornice storico-culturale entro la quale esse si collocano.

Nello stesso modo, le domande su *come* nasca il sentimento di giustizia, su come la giustizia stessa possa essere preservata e su quali siano le conseguenze di una sua mancanza continuano ad interessare ancora oggi pensatori di diverse discipline, comprese le scienze dell'educazione.

Il presente lavoro è strutturato in due parti: una prima di presentazione del quadro teorico di riferimento che illustra il pensiero di studiosi di varie discipline che hanno affrontato il tema

della giustizia ed una seconda in cui verrà presentato uno studio empirico che ha coinvolto insegnanti e studenti della scuola secondaria di II grado, che aveva lo scopo di indagare a partire dai loro vissuti e rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia le quotidiane pratiche educative e didattiche.

In particolare il PRIMO capitolo affronta la questione di una possibile definizione del termine giustizia a partire dagli studi di filosofia del diritto, nel cui ambito è nata la teoria relativistica della giustizia (Kelsen, 2015) che ha aperto nuovi orizzonti di interpretazione del termine in questione, e ha messo in evidenza la difficoltà di giungere ad una sua definizione univoca ed universale. Il contributo proveniente dagli studi filosofici classici e contemporanei ha tra l'altro messo in evidenza una specifica funzione della giustizia e cioè quella di regolare, attraverso la presenza di leggi e di quadri normativi, le relazioni interpersonali nel tentativo di raggiungere il giusto equilibrio tra il desiderio di affermazione e di libertà personali e i bisogni dell'intera collettività. Gli studi sociologici hanno indagato le condizioni che consentono la realizzazione di una società giusta. Prendendo spunto da questi ultimi, Rawls (1971), nell'ambito della filosofia politica, elabora la teoria del *contratto sociale*, grazie al quale risulta possibile realizzare una società che non necessariamente si fonda sull'uguaglianza, ma ai cui membri sia garantito un livello minimo di dignità e di rispetto, in riferimento ad un sistema di valori condiviso e sancito a priori. Condizione essenziale perché il contratto sociale possa farsi garante di giustizia per tutti i membri di una comunità è necessario che esso si fondi sul principio di reciprocità, in base al quale tutti coloro che vi aderiscono siano responsabilmente consapevoli dei diritti e dei doveri che il patto comporta (Sandel, 2010).

Il SECONDO capitolo affronta sempre più in profondità il tema della giustizia interrogandosi su come nascono i sentimenti di giustizia, e cioè su quali siano i motivi che conducono una persona a definire ciò che le sta intorno come “giusto” o “ingiusto”. Vengono presentate le teorie elaborate nel campo degli studi psicologici in merito alle modalità attraverso le quali gli individui sviluppano un pensiero morale. Ci si riferisce in particolare alle teorie cognitive (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958), che si sono focalizzate sulla formazione e sullo sviluppo del senso morale e della percezione di giustizia in una prospettiva evolutiva; alla teoria della credenza in un mondo giusto (Lerner, 1981), secondo la quale gli individui sono portati a credere che la giustizia si realizzi nel momento in cui ciascuno riceve ciò che si merita; alle teorie dell'apprendimento sociale (Bandura, 1986) che evidenziano l'importanza nel processo di elaborazione dei giudizi morali negli individui sulla base delle caratteristiche del contesto di appartenenza e delle relazioni interpersonali che essi vivono al suo interno e infine all'approccio intuizionista (Greene, Haidt, 2002) che

ha evidenziato il ruolo dell'intuizione nell'elaborazione di un giudizio di giustizia avanzando l'ipotesi che esso non sia esclusivamente frutto di un processo cognitivo.

Successivamente si fa riferimento agli studi sociologici che si sono occupati dell'origine dei sentimenti di giustizia approfondendo la natura dei giudizi morali, e cioè il loro essere da una parte universali e oggettivi e dall'altra particolari e soggettivi e i processi mediante i quali gli individui mettono in atto un confronto sulle loro percezioni di giustizia. In particolare si sono prese in considerazione la teoria assiologico-razionale di Boudon (2002), la teoria della relatività di Kelsen (2015) e la teoria etica dello scetticismo morale di Mackie (2001) che orientano ad un'interpretazione del fenomeno di giustizia di carattere etico-valoriale e particolare.

Infine la teoria delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 1989) si è rivelata estremamente utile alla comprensione di un fenomeno così complesso quale quello della giustizia, così come del resto la teoria dei costrutti personali di Kelly ha fornito una chiave di lettura per accedere al mondo delle rappresentazioni individuali e al significato che esse assumono sia a livello personale che collettivo.

Il TERZO capitolo esplora le teorie psicologiche di giustizia nelle organizzazioni ed in particolar modo i concetti di *giustizia distributiva*, di *giustizia procedurale* e di *giustizia nelle interazioni* personali. Queste teorie si sono in particolar modo soffermate sulle percezioni di giustizia proprie di individui che appartengono ad organizzazioni strutturate in modo gerarchico e sull'influenza che queste esercitano sui loro atteggiamenti e comportamenti (soddisfazione, impegno, fiducia, rispetto delle regole etc.). Di recente i concetti sopra menzionati sono stati oggetto di attenzione e di analisi in campo pedagogico ed essi sono stati utilizzati per approdare ad una più approfondita comprensione del processo di insegnamento e apprendimento e di tutti gli aspetti e momenti che lo caratterizzano. E' questo il focus del QUARTO capitolo, nel quale in particolar modo si affronta la questione della giustizia in classe e più nello specifico nella relazione tra insegnanti e studenti.

Il QUINTO capitolo è dedicato al tema delle credenze e delle aspettative presenti negli insegnanti che tanta parte hanno nell'orientare il loro comportamento in classe, le azioni quotidiane e i processi decisionali. Le credenze infatti hanno la funzione di cornici entro le quali gli insegnanti, anche in modo inconsapevole, attribuiscono significato alle pratiche educative e didattiche, esse inoltre costituiscono importanti variabili del processo di insegnamento e apprendimento nonché forniscono interpretazioni riguardo alla qualità dei risultati raggiunti dagli allievi.

La seconda parte del lavoro è dedicata alla presentazione della ricerca. Si riportano i risultati di un'indagine di tipo qualitativo, ad orientamento fenomenologico, che ha coinvolto,

nell'anno scolastico 2014-2015, 12 insegnanti di scuola superiore, che sono stati singolarmente intervistati con un'intervista a basso livello di strutturazione e 48 studenti suddivisi in 6 focus group appartenenti alle classi dove lavorano gli insegnanti intervistati. L'indagine aveva come obiettivo quello di far luce sulle rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia degli insegnanti e degli studenti intervistati e su come tali rappresentazioni si traducevano in pratiche educative e didattiche e di verificare eventuali discrepanze tra le dichiarazioni/immagini dei docenti sul loro comportamento a scuola ed il comportamento effettivo descritto dai loro studenti.

PARTE PRIMA

Capitolo 1

Cos'è la giustizia?

“Che cos'è la giustizia?” Ora che sono giunto alla fine della lezione, sono consapevole di non aver risposto. Ed in effetti io non so, e non sono in grado di dirvi cosa sia la giustizia quella giustizia assoluta, alla quale l'umanità aspira. Devo accontentarmi di una giustizia soltanto relativa e posso dirvi soltanto cosa sia la giustizia per me.” H. Kelsen¹

1.1 Premessa

Che cos'è la giustizia? In che modo la sua percezione influenza e regola le relazioni interpersonali nei diversi contesti in cui l'individuo vive? È possibile parlare di una giustizia universale e oggettiva? E' possibile conciliare una concezione individuale di giustizia, frutto di esperienze personali, e una invece collettiva, generata da una specifica cornice storico-sociale e culturale? Sono queste le domande che si sono posti molti pensatori a partire dall'epoca antica fino a giungere ai nostri giorni. Si pensi ad esempio all'incidenza del pensiero di Platone sulla nascita di una teoria della giustizia (in particolare il nesso tra il senso di giustizia di ciascun individuo e il benessere della comunità in cui egli vive). Egli la definisce “oggetto più prezioso di una massa d'oro” e “bene desiderabile” (Platone, La Repubblica, libro I), a testimonianza di come fin dal pensiero greco la giustizia abbia costituito un tema fondamentale per comprendere l'essere umano, le sue scelte morali ed etiche ed il suo comportamento interpersonale. Anche Aristotele dedica parte delle sue riflessioni al tema della giustizia e ne propone una classificazione in tipi (giustizia intesa come rispetto della legge o come equità, come giustizia distributiva o come giustizia regolatrice).

Il riferimento al pensiero di Kant (1724-1804) riguardo il tema della giustizia è doveroso: egli ispira gran parte degli studi contemporanei sulla morale e su alcuni aspetti cruciali della vita pubblica. Nel 1785 uscì la sua prima opera sulla filosofia morale, la *Fondazione della metafisica dei costumi*. Il filosofo attraverso questa opera affronta alcuni interrogativi di notevole importanza: qual è il principio supremo dell'etica? ; che cos'è la libertà? La ricerca di Kant sul senso della libertà ha a che vedere con l'attuale discussione intorno al

¹ Kelsen H. (2015), *Che cos'è la giustizia*, Quodlibet, Macerata, p. 135.

tema della giustizia (Sandel, 2010). Nella *Fondazione* infatti è possibile individuare tre importanti idee: l'etica, la libertà e la ragione. Attraverso la prima Kant approfondisce il rapporto tra dovere ed inclinazione personale, con la seconda egli distingue due diversi modi (autonomo vs eteronomo) attraverso cui la volontà di ciascuno può essere determinata e la terza dà conto della differenza tra *imperativi ipotetici* ed *imperativi categorici*. I primi, di carattere soggettivo, utilizzano una ragione strumentale, i secondi si impongono categoricamente, senza il riferimento ad alcun scopo e rendono universale la massima dell'agire individuale.

Il pensiero di Kant giunge alla conclusione che

“Agire eticamente significa agire spinti dal dovere, in nome della legge morale; la legge morale consiste in un imperativo categorico, un principio che ci impone di trattare le persone con rispetto, come fini in se stesse. Io agisco liberamente solo quando la mia azione è in armonia con l'imperativo categorico, perché tutte le volte che nel mio agire seguo un imperativo ipotetico, l'azione si compie in nome di qualche interesse o scopo dato al di fuori di me stesso”²

Agire secondo principi etici ed essere “giusti” implica dunque una capacità di raziocinio che è presente in maniera indifferenziata in tutti gli individui e che assume i caratteri di universalità (gli studi di Kant, come vedremo, hanno condotto a tutta una serie di interrogativi riguardo la natura della giustizia ed il suo essere universale o particolare).

Ripercorrendo il pensiero dei principali filosofi dall'antichità ad oggi, emerge dunque chiaramente come il termine “giustizia”, da tutti riconosciuto come fondamentale, a seconda del pensatore abbia assunto connotati diversi e sia stata letto in modo diverso. Ciò rispecchia quanto avviene nella realtà quotidiana, che ci mostra di continuo situazioni in cui le persone riferendosi alla giustizia dimostrano di avere in materia opinioni differenti e, anche quando sembrano in accordo, ne leggono il significato con sfumature diverse gli uni dagli altri. Ciò dimostra la difficoltà di individuare un significato universale ed ampiamente condiviso e mette in luce l'ambiguità del termine e del suo contenuto:

“Questo contenuto a sua volta è conseguenza della diversità tra le convinzioni profonde sul modo di intendere le relazioni umane. E' frutto della differenza della concezione del mondo, direi di un approccio filosofico che ognuno, forse inconsciamente, ha in ordine al senso dell'esistenza, a proposito del genere umano, di come si crede che esso si sviluppi e progredisca, dell'ottimismo o del

² Sandel, M. (2010). Giustizia, Feltrinelli, Milano, p. 142.

pessimismo con il quale lo si guarda, del valore che viene conseguentemente dato all'individuo”³

Nell'ambito della filosofia del diritto, negli anni '50 dello scorso secolo, si è sviluppata una *filosofia relativistica della giustizia* (Kelsen, 2015) che testimonia la quasi impossibilità di pervenire ad un'unica accezione del termine. Secondo tale teoria infatti ciò che davvero ha significato per l'uomo è riuscire a trovare un equilibrio attraverso una scelta di tolleranza entro un quadro di leggi e di norme stabilito che funga da contenitore-riferimento delle azioni umane. Il principio di tolleranza cui Kelsen fa riferimento è quello che consente di “comprendere in maniera simpatetica le credenze religiose e politiche altrui”⁴ o di qualsiasi altro genere, senza che si debbano necessariamente accettare, ma alle quali sia concesso trovare espressione. Detto altrimenti, entro un contesto normativo che garantisca diritti e doveri di ciascuno in nome del rispetto reciproco, l'individuo deve essere posto nella condizione di trovare un personale spazio di libertà che si esplicita nella possibilità di esprimersi e di affermare “pacificamente” le sue idee. La riflessione di Kelsen sulla giustizia mette l'accento sulla libertà di pensiero e sulla possibilità che esso trovi uno spazio di accoglienza nel dialogo tra più individui. E' proprio questo carattere di relatività della giustizia che rende necessario un continuo confronto tra gli individui sul tema, dal momento che essa in quanto *ideale irrazionale e ideale emozionale* (Kelsen, 2015) non è frutto di processi cognitivi, quanto piuttosto trova le sue origini nella sfera emozionale di ciascuno. In accordo con il pensiero di Kelsen, risulta difficile pensare che l'essere umano riesca a definire un'idea, una scelta o un comportamento come giusti o ingiusti solo attraverso un processo cognitivo e razionale che gli consenta di escludere i principi che sottostanno ad un comportamento opposto, come emerge dalle parole del filosofo stesso:

“se mai si può imparare qualcosa dall'esperienza intellettuale del passato, è che alla ragione umana sono di fatto accessibili soltanto valori relativi; e ciò significa che il giudizio secondo il quale qualcosa è giusto non può mai essere formulato con la pretesa di escludere la possibilità di un giudizio di valore ad esso opposto”⁵

Declinata in ambito scolastico e nello specifico nella quotidianità della vita di classe, l'esistenza di una filosofia relativistica della giustizia invita ad una dimensione di confronto tra insegnanti e studenti su temi quali il rispetto, la libertà, sulle rappresentazioni che si

3 Colombo G. (2010), *Sulle regole*, Feltrinelli Ed., Milano, p. 41

4 Kelsen H. (2015), *Ivi*, p. 193.

5 *Ivi*, p. 133.

generano a riguardo e sulla necessità che esse vengano condivise, mantenendo salda la consapevolezza che sia importante rispettare tutte quelle norme che fungono da elementi regolatori della vita comunitaria.

In accordo con Hans Kelsen, si può ritenere dunque che alla domanda “cos'è la giustizia?” non si possa rispondere in modo soddisfacente e definitivo. Ciò che resta da fare a colui che voglia approfondire la questione è solamente “cercare di porsi meglio la domanda”⁶.

Altri autori hanno sostenuto che, di fronte al tentativo di trovare una definizione al termine “giustizia”, ciascun individuo potrebbe

“Avere la sensazione di essere come intrappolato in un guazzabuglio semantico, cominciando a pensare che il termine abbia più significati incompatibili tra di loro. E si potrebbe ritenere che chi è alla ricerca di un percorso unitario e ragionevolmente coerente potrebbe essere semplicemente vittima di un'illusione verbale”⁷

Eppure il tema in questione continua ad affascinare pensatori e scienziati della nostra epoca, a dimostrazione del fatto che si tratta di una questione cruciale e di estrema importanza nell'esistenza di ciascuno di noi, dal momento che, secondo il principio della *retribuzione* (Kelsen, 2015) il sentirsi trattati in modo giusto o ingiusto influisce sulla percezione della qualità della vita quotidiana.

Gli psicologi sociali sottolineano che l'individuo percepisce di essere trattato giustamente quando c'è congruenza tra ciò che egli si aspetta e i risultati reali che ottiene (Hegtvedt & Markovsky, 1995), sulla base di un quadro normativo che regoli tale processo di aspettative e retribuzioni. Nel ripensare ad episodi di giustizia o di ingiustizia infatti un individuo si riferisce in genere rispettivamente a beni e ricompense ricevuti, siano essi materiali o simbolici, oppure alla loro mancanza, adducendo la responsabilità di ciò ad una scarsa attenzione o rispetto nei suoi confronti.

In altre parole, se vi è un giusto riconoscimento dell'impegno personale e dei risultati ottenuti, generalmente l'individuo si sente soddisfatto e rispettato; al contrario se questo non avviene, cioè se la persona, pur impegnandosi, rispettando le regole del contesto in cui vive e ottenendo buoni risultati, non vede riconosciuto il suo sforzo prevarrà una profonda percezione di ingiustizia.

Spesso è attraverso un'analisi della mancanza di giustizia che emergono tutte quelle sfumature che consentono agli individui di definire cosa è la giustizia. In altre parole, è

6 *Ivi*, p. 106.

7 Maffettone, S., Veca, S (1997), *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*. Editori La Terza, Roma, Bari, p. X.

proprio attraverso ciò che non funziona e che non risponde alle aspettative di ciascuno che è possibile comprendere ciò che si ritiene giusto e plausibile. La riflessione sulle ingiustizie subite o percepite e sulle loro conseguenze consente dunque di fare luce sulla complessa questione della giustizia. Questo aspetto è stato sottolineato anche dalle recenti ricerche in ambito pedagogico (Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014, 2015; Berti, Molinari, Speltini, 2010; Molinari, Speltini, Passini, 2013) dalle quali emerge come gli studenti, cui era stato chiesto di descrivere episodi di giustizia e di ingiustizia o erano stati intervistati a riguardo, riportino soprattutto episodi di ingiustizia in classe piuttosto che quelli di giustizia, da essi percepiti (e spesso definiti) come “normali” e dunque non degni di particolare attenzione.

La complessità insita nel termine giustizia emerge anche dal fatto che affermazioni quali “è giusto!” oppure “non è giusto!” possono essere pronunciate nei confronti della medesima situazione da persone diverse che sono appunto portatrici di valori relativi che pertanto non escludono la possibilità che altri valori abbiano un'influenza sull'elaborazione dei giudizi di giustizia. In ogni caso la frequenza di tali affermazioni testimonia che le questioni legate alla giustizia influiscono in maniera notevole sul benessere quotidiano. I figli vorrebbero essere trattati giustamente dai propri genitori, così come i lavoratori dai propri datori di lavoro e gli studenti dagli insegnanti e così via. In altre parole, la giustizia è senz'altro un'importante componente che regola i rapporti sociali a più livelli, da quello lavorativo, a quello familiare e scolastico. Essere trattati giustamente permette agli individui di sentirsi valorizzati in quello che fanno e pensano nel contesto di riferimento, viceversa relazioni sociali ingiuste sono percepite come pericolose, non consentono al soggetto di esprimere al meglio delle sue capacità (Lind & Tyler, 1988) e di raggiungere un benessere psico-fisico. La giustizia dunque, come vedremo, è un'istanza che regola ogni società e gruppo umano, e “il successo di questo tema dimostra l'importanza della dimensione della giustizia nelle relazioni sociali”⁸.

1.2 La giustizia come elemento regolatore delle relazioni sociali

In accordo con Kelsen, la giustizia potrebbe essere definita una virtù ed

“una possibile (ma non necessaria) qualità di un ordinamento sociale che regoli le relazioni tra gli uomini”⁹.

8 Boudon R. (2002), *Sentimenti di giustizia*, il Mulino, Bologna, p. 8.

9 Kelsen, H., *Ivi*, p. 106.

La percezione di essere trattati con giustizia o con ingiustizia infatti non può nascere nell'individuo se non nel relazionarsi con l'altro attraverso atteggiamenti, comportamenti e modi di pensare che generano a loro volta nel destinatario giudizi di giustizia o di ingiustizia. In altre parole, quando si fa riferimento al termine si aprono nell'immaginario di ciascuno scenari in cui sono coinvolte due o più persone che interagiscono o in modo soddisfacente e dunque percepito come *giusto*, oppure con modalità che ad uno dei membri della relazione o ad entrambi possono sembrare scorrette e a volte inaccettabili, e quindi *ingiuste*. Le affermazioni *è giusto!* oppure *non è giusto!* non solo sono riferite a situazioni specifiche e all'interazione con persone particolari, ma sono sempre calate in un contesto che concorre a definire con più precisione il significato delle affermazioni stesse. La definizione dei termini giustizia o ingiustizia implica dunque sempre un "che cosa" (la situazione), un "chi" (gli individui) e un "dove" (il contesto) che si intersecano, dando luogo a situazioni che a seconda di come vengono percepite determinano la qualità della vita di ciascuno.

Questi aspetti di *relazione* e di *contesto* inerenti la giustizia mettono in luce il nesso imprescindibile tra giustizia e funzionamento sociale, come del resto già emergeva dal pensiero dei filosofi greci che introdussero fra l'altro concetti ancora attuali quali quello di *giustizia distributiva* e di *giustizia regolatrice* (Aristotele, 384-322 a.C.). Tutt'ora infatti la distribuzione delle risorse all'interno di una comunità e la presenza di norme che consentano la tutela di tutti i membri e il giusto rapporto tra diritti e doveri sono entrambi aspetti ritenuti fondamentali nella definizione di una situazione di giustizia.

L'uomo giusto per Platone è colui che, pur pensando a sé, ai propri bisogni e al riconoscimento dovuto al proprio impegno, presta attenzione all'altro, ai suoi bisogni e alle sue istanze (Platone, *La Repubblica*, libro I). Da ciò deriva che un comportamento giusto sta alla base di una buona relazione, in cui a ciascun membro sono garantiti ascolto, comprensione e dignità personale. Il riferimento di Platone, come è noto, è al mondo politico e alle capacità del buon governante che antepone ai suoi interessi il bene degli individui che appartengono alla comunità da lui governata. L'insegnante, al pari del governante, mediante l'esercizio del potere che gli è conferito dal ruolo che ricopre, può influenzare il gruppo classe ed in particolare è probabile che il suo modo di pensare e di agire incidano sullo sviluppo dell'idea di giustizia e di ingiustizia negli allievi e sul clima di classe.

Le idee dell'insegnante derivano poi dalla sua concezione dell'organizzazione sociale, vale a dire se egli pensa che debba prevalere un ordine di tipo verticale e gerarchico o al contrario un ordine di tipo orizzontale e democratico. In altre parole, il comportamento dell'insegnante rischia di mettere in pericolo il funzionamento armonioso della società-classe quando,

secondo un'idea di società verticale, concentra nelle sue mani l'esclusivo potere di scegliere quale “governo” attuare e quale giustizia applicare così che l'insegnante, al pari del re,

“fa(ceva) le leggi, le applica(va) e verifica(va) se i comportamenti -anche i propri- sono conformi alle norme che egli stesso aveva introdotto. Le persone a lui sottoposte erano in sua completa balia; si trattava di sudditi, le cui relazioni, i cui beni e le cui vite dipendevano totalmente dal suo potere incontrollato”¹⁰

Qualora invece l'insegnante pratichi un modello di organizzazione orizzontale della società egli tenderà a condividere le scelte e a permettere a tutti di esprimere le proprie idee.

La natura e l'esito delle scelte e delle azioni di colui che guida sarà dunque differente a seconda del tipo di concezione di società che possiede.

Il peso della giustizia nell'ambito delle relazioni interpersonali si evidenzia inoltre se si pone l'attenzione su due aspetti che tra gli altri la definiscono e cioè la dimensione personale e quella collettiva. Perché vi sia giustizia queste due dimensioni devono raggiungere un certo equilibrio in modo tale che gli interessi del singolo non siano in conflitto con quelli della comunità. Detto altrimenti, si rende necessario un certo bilanciamento tra *psyché* e *polis*” (Platone, La Repubblica, libro I). Parlare di giustizia significa dunque far riferimento ad una continua interazione tra il singolo e la comunità in cui esso vive e presuppone un nesso tra il senso di giustizia individuale e la stabilità della vita collettiva (Maffettone, Veca, 1997). La giustizia si realizza quando la virtù, oggettivamente definita, si incontra con la felicità individuale, governata e definita dalle leggi della soggettività.

In altre parole la giustizia è tale se esiste la possibilità di far dialogare le esigenze, i bisogni e i desideri della comunità con quelli propri di ciascun individuo. La definizione di giustizia sottolinea ancora una volta la dimensione relazionale (che si esplica nel rapporto io-loro) e concreta (che si realizza nelle esperienze che l'individuo vive nella quotidianità) entro cui è possibile comprendere più approfonditamente il tema in questione. Appare qui chiaramente la corrispondenza tra una *societas iusta* e un *homo iustus* (Maffettone, Veca, 1997) e la giustizia si afferma quando

“tutti i soci trovino nelle condizioni di esistenza della società la medesima o equivalente possibilità esteriore di rivolgere la loro attività di ricerca di qualsivoglia dei fini, dei quali la convivenza e cooperazione sociale è condizione”¹¹

¹⁰ Colombo G., *Ivi*, p. 35.

¹¹ Maffettone, Veca, *Ivi*, p. 283.

Quali sono gli elementi mediatori all'interno di una relazione che si possa definire giusta? In altri termini, se la giustizia si realizza in un incontro equilibrato tra le esigenze del singolo e quelle della comunità in cui egli vive, come è possibile che ciò avvenga?

Occorre a questo punto richiamare l'attenzione sulla giustizia in quanto virtù (Kelsen, 2015) che si esplica attraverso il rispetto delle norme della comunità cui l'individuo appartiene, sia a livello di macro-sistema che a livello di micro-sistema (Bronfenbrenner, 2002)). Ciò che garantisce e tutela i rapporti tra gli uomini all'interno di una società è la presenza della legge e la giustizia “anzi che essere motivo di diritto ne diventa una conseguenza: giusto è quel che la legge dichiara tale...”¹², come del resto aveva già sottolineato Platone, nella Repubblica. Definire attraverso le leggi cosa sia giusto e di conseguenza ciò che non lo è corrisponde a porre dei confini entro i quali i soggetti possono agire in un modo che sia accettabile per altri membri di una comunità. Si pensi ad esempio alla micro-società costituita dalla classe: spesso gli insegnanti, come vedremo, affermano l'importanza di comunicare agli allievi le regole che essi ritengono fondamentali per un buon funzionamento delle relazioni interpersonali all'interno dell'aula. La conoscenza e il rispetto delle regole da parte degli studenti dovrebbero pertanto garantire la gestione di particolari problemi di disciplina e l'instaurarsi di un clima di comprensione e collaborazione tra insegnanti e studenti. In realtà le cose non sono così semplici e spesso accade che i soggetti non rispettino le regole, generando sentimenti di ingiustizia nelle persone con le quali interagiscono, oppure non le condividano per diversi motivi, provando per questo un senso di ingiustizia che influisce sullo stare bene in classe. In altri termini, la coincidenza di diritto e giustizia non è così scontata, e la particolarità di alcuni casi mette in discussione la realizzazione della giustizia attraverso l'utilizzo del diritto e dunque della legge. E così può accadere che si può essere ingiusti quando si violano solo alcune leggi, e non tutte; che non sempre il diritto e le norme siano garanzia di giustizia e che esistano delle condotte comunemente ritenute giuste anche se non sono trattate dal diritto.

E' possibile inoltre il caso in cui la presenza di norme e di leggi non soddisfi tutti i soggetti che appartengono ad una medesima comunità in quanto stabilire il confine preciso di ciò che potrebbe risultare giusto per tutti comporta una certa difficoltà. D'altro canto un ordinamento sociale giusto non mira a soddisfare il benessere del singolo individuo in senso *soggettivo-individuale*, bensì lo fa in senso *oggettivo-collettivo* (Kelsen, 2015). La presenza di leggi dunque nel garantire una giustizia a livello collettivo potrebbe anche non soddisfare il senso di giustizia profondamente radicato in ciascun individuo in quanto “manifestazione del desiderio indistruttibile che l'uomo sente di conseguire la propria soggettiva felicità” (Kelsen,

12 Colombo G., *Ivi*, p. 34.

2015, pag. 109). Una delle questioni ancora aperte riguarda dunque il modo attraverso il quale conciliare questo desiderio di giustizia del singolo e quello della collettività. E' questo uno snodo molto importante dal momento che la questione della giustizia conduce spesso l'individuo a fare i conti con il rapporto tra il suo personale senso di giustizia e quello di coloro che vivono nella medesima comunità. Non è infatti inusuale che le persone, pur condividendo gli stessi principi, esprimano idee completamente diverse di fronte alle stesse situazioni poiché esse fanno riferimento a sistemi di valori differenti che generano una condizione di conflittualità. Questo aspetto genera inoltre ulteriori difficoltà quando chi “governa” una comunità, sia esso un politico, un dirigente o un insegnante ritenendo di essere *giusto*, perché rispettoso delle leggi e delle norme che la regolano, sia invece considerato ingiusto da coloro i quali non ritrovano nelle leggi, e di conseguenza nel comportamento di chi “governa”, una risposta ai loro bisogni.

Le leggi e le regole esistenti in qualsiasi contesto sociale e istituzionale, per lo meno quelle esplicitate, dovrebbero dunque consentire di stabilire ciò che è lecito, dovuto, giusto e impedire il loro contrario. D'altro canto esse sono passibili di differenti interpretazioni, così che ciò che agli occhi di alcuni è definito giusto e corretto assume per altri le caratteristiche di ingiustizia e sopruso. Questo accade con maggior frequenza se le norme rimangono tacite e non chiaramente esplicitate: è questo il caso in cui l'interpretazione personale risulta ancora più evidente. Se le norme sono esplicitate e sulla base di queste si stringe un contratto tra gli individui che abitano un certo contesto è possibile prevedere quali saranno le loro aspettative, dal momento che il patto si fonda su presupposti chiari e trasparenti. Al contrario se il contratto tra i soggetti è implicito e non chiaro può creare aspettative differenti e a volte contrastanti, dando luogo a sentimenti di ingiustizia nel momento in cui esse vengono disattese. Mentre nel primo caso le aspettative si consolidano in abitudini

“per cui sembra naturale aspettarsi che un certo individuo faccia quel che fanno gli altri in circostanze simili e ancor più che continui a fare quel che è stato finora abituato a fare”¹³

quando le norme rimangono ad un livello implicito, non verbalizzato, le aspettative di ciascuno possono essere disattese. La criticità insita nella definizione di giustizia risiede dunque nella natura implicita di questi contratti per cui

“quando cerchiamo di disegnare la mappa della giustizia ci si presenta una sorta di margine o di tenue confine abitato da aspettative che non sono affatto

¹³ Maffettone, Veca, *Ivi*, 253.

pretese, aspettative riguardo alle quali non siamo sicuri se esse debbano essere o no soddisfatte come richieste di giustizia”¹⁴

Come vedremo, il sentimento di giustizia che nasce tra i banchi di scuola (e soprattutto quello di ingiustizia) è fortemente legato ad aspettative che non trovano soddisfazione sia negli insegnanti che negli studenti. Questo accade in alcuni casi perché gli interlocutori sono vicendevolmente all'oscuro delle aspettative dell'altro e la non comprensione reciproca favorisce l'origine di sentimenti di insoddisfazione, ingiustizia e a volte di rabbia.

Questi aspetti risultano di fondamentale importanza per comprendere i vissuti di giustizia e di ingiustizia a scuola, dove a seguito del cambiamento dei modelli di socializzazione e delle trasformazioni del contesto socio-economico, si è ad esempio ridotto in modo significativo l'insegnamento morale esplicito e si è di conseguenza affermata un'educazione morale implicita, caratterizzata dalla presenza di norme e regole non dette (Marcello Dei, 2011). Come del resto implicite rimangono alcune regole che disciplinano il comportamento o che orientano e caratterizzano il processo di valutazione (i tempi delle interrogazioni, le scadenze, le modalità, i criteri di valutazione e lo stile comunicativo degli esiti ad esempio).

Perché dunque non vi siano fraintendimenti tra i membri di una relazione e perché le regole assumano il loro effettivo ruolo di mediazione e di organizzazione in un contesto sociale è auspicabile che gli individui stringano un patto o sottoscrivano un contratto che garantisca l'uguaglianza di tutti i membri di fronte alla legge o per lo meno di fronte alle regole stabilite di comune accordo e pertanto più facilmente condivisibili.

Credere che tutti gli individui siano uguali di fronte alla legge introduce ad un altro principio, quello dell'imparzialità, secondo cui un uomo è giusto quando

“cerca con eguale attenzione di soddisfare tutte le pretese che riconosce come valide e non si lascia influenzare indebitamente da preferenze personali”¹⁵

Uguaglianza ed imparzialità dunque dovrebbero garantire l'affermazione della giustizia, anche se spesso gli individui sperimentano quotidianamente la difficoltà nel rispettare questi due principi e la loro conseguente violazione genera numerose e continue percezioni di ingiustizia. Ma cosa significa trattare le persone secondo il principio dell'uguaglianza? Come possono essere trattate le eccezioni? Quali sono cioè i margini entro i quali è consentito interpretare una norma e che permettono di declinarla alla situazione di uno specifico individuo e alle sue peculiarità personali?

14 Maffettone, Veca, *Ivi*, p. 251.

15 Maffettone Veca, *Ivi*, p. 251.

Come vedremo, tali quesiti costellano la vita quotidiana della classe e le parole degli insegnanti mostrano come tutto il loro impegno sia volto ad evitare trattamenti differenti nei confronti degli studenti, a mostrarsi imparziali e nello stesso tempo attenti ai bisogni del singolo anche se dai racconti degli allievi si desume come spesso questi intenti rimangano solo a livello di dichiarazione e facciano fatica a trovare un'applicazione concreta nelle scelte e nei comportamenti degli insegnanti.

Un altro interessante aspetto che va evidenziato nell'approccio al tema della giustizia è il suo nesso con il comportamento umano e con la necessità che questo trovi una giustificazione.

Innanzitutto è possibile affermare che ciascuno agisce sulla base delle idee e delle rappresentazioni di giustizia o di ingiustizia che egli ha maturato a seguito delle personali esperienze di vita. Conoscere quale significato l'individuo attribuisce al termine *giustizia* consente in alcuni casi di comprendere il motivo che lo ha spinto a comportarsi in un modo piuttosto che in un altro. A questo proposito Kelsen (2015) sottolinea come

“la *sociologia dell'idea di giustizia* è una scienza sociale *causale* che ha il compito di indagare quale sia il ruolo che l'idea di giustizia svolge nel determinare (causalmente) il comportamento degli uomini”¹⁶.

Quanto appena affermato è evidente anche nel contesto scolastico in cui, come vedremo, l'idea di giustizia di ciascun insegnante veicola il suo comportamento, le sue decisioni e definisce in parte le caratteristiche della relazione che egli intraprende con gli studenti.

Quanto alla giustificazione del comportamento umano, è possibile sostenere che ciascuno desidererebbe che il proprio comportamento risponda ad un valore assoluto, che sia cioè definibile in modo oggettivo, ma questo non è dato in termini di razionalità perché

“l'assoluto in generale ed i valori assoluti in particolare trascendono la ragione umana, per la quale è possibile invece soltanto una soluzione condizionale, e perciò relativa”¹⁷

Ciò che conta per giustificare un comportamento o una scelta è il fine ultimo, come Kelsen ribadisce:

“E' importante essere consapevoli del fatto che è indispensabile assumere un fine ultimo, se vogliamo giustificare qualcosa, e in particolare se vogliamo giustificare un certo modello di comportamento”¹⁸

16 Kelsen, H., *Ivi*, p. 186.

17 Kelsen H., *Ivi*, p. 120.

Come del resto è importante che tutti i membri appartenenti ad un contesto ed in relazione tra di loro siano a conoscenza del fine ultimo del loro agire. In questo senso ad esempio la democrazia è giudicata positivamente se prendiamo atto che il fine ultimo è la salvaguardia della libertà individuale. Al contrario, se il fine ultimo fosse la sicurezza sociale si sarebbe portati a pensare che la democrazia non sia la forma di governo più adatta al conseguimento del fine stesso. La democrazia può essere valutata come forma di governo relativamente giusta, in relazione cioè al fine ultimo, e non come l'unica forma di governo giusta.

Il nesso esistente tra l'atto del giustificare un comportamento ed il fine ultimo che l'individuo si pone spiega in parte la nascita dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia a scuola. Si pensi ad esempio agli insegnanti che giustificano i loro comportamenti sulla base dei fini che intendono raggiungere: quando essi non sono condivisi con i destinatari dell'azione educativa e didattica, cioè gli allievi, questi ultimi non comprendono il loro comportamento, non trovano delle giustificazioni che lo sostengano e pertanto sono restii ad accettarlo, oppure lo vivono come ingiusto nei loro confronti.

E' questo il caso di studenti che vivono come ingiuste situazioni educative in cui faticano a ritrovare il fine esplicitato formalmente dagli insegnanti o perché questo si modifica nel corso del tempo all'insaputa degli studenti stessi, oppure perché, pur continuando ad essere sostenuto esplicitamente dall'insegnante, esso viene smentito attraverso scelte ed azioni differenti da quelle dichiarate.

1.3 “Che giustizia sia fatta!”

*La giustizia è la prima virtù delle
istituzioni sociali così come la
verità lo è dei sistemi di pensiero (J. Rawls)¹⁹*

Se come abbiamo visto la giustizia è un elemento fondante ogni relazione interpersonale, sia nei contesti più allargati, sia in quelli più ristretti, quali quello familiare, lavorativo e scolastico, è auspicabile che la sua presenza sia costante e garantita a tutti i membri di una società o di un gruppo di persone che vivono la stessa esperienza nella medesima cornice spazio-temporale.

18 Kelsen H., *Ivi*, p. 119.

19 Rawls, J. (2004), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli Ed., Milano.

Esistono condizioni sociali che consentirebbero a ciascun individuo di sentirsi trattato giustamente? Quali sono invece quelle che potrebbero boicottare tale impresa? Pensando all'ambito scolastico, nel quale le relazioni educative tra i vari attori sono determinanti nel raggiungimento degli esiti di apprendimento (Kanizsa, 2007) e più in generale nel processo di crescita degli individui, è possibile pensare che gli insegnanti facilitino e tutelino uno stato di giustizia in classe?

Nell'ambito degli studi sociali J. Rawls, (1971), nel tentativo di capire quali siano le basi di una società giusta, in cui tutte le parti, indipendentemente dal loro reddito e posizione sociale, possano vivere con dignità e rispetto, propone una teoria generale di giustizia di tipo contrattualistico (Sandel, 2010; Boudon, 2002). Due sono i concetti su cui essa si fonda: quello del *velo di ignoranza* e quello del *principio della differenza*. Il primo riguarda la condizione ottimale nella quale gli individui possono elaborare un giudizio di giustizia all'interno della società in cui vivono. Secondo l'autore se gli individui sottoscrivessero un patto in una situazione di ipotetica ignoranza della propria identità sociale, della propria condizione economica, del genere cui appartengono, delle proprie convinzioni politiche o religiose e di quale sia il livello di studi raggiunto, in modo tale che nessuno si trovasse in una posizione di superiorità contrattuale, i principi in base ai quali il contratto stesso viene stipulato sarebbero giusti. La presenza del velo di ignoranza consentirebbe alle persone di scegliere i principi di giustizia senza essere condizionati dai propri interessi e sulla base dell'uguaglianza.

Secondo il principio della differenza, la disparità tra coloro che in una società si trovano ad un livello superiore e coloro che invece occupano una posizione di inferiorità trova una giustificazione sulla base del fatto che essa contribuisce a migliorare la condizione di questi ultimi e quindi può essere accettata. Tale principio si riferisce dunque alla distribuzione delle risorse tra i vari membri della società in nome della dignità di coloro che vivono in una situazione di maggior povertà economica. I limiti insiti nella teoria di Rawls, emersi da tutta una serie di successivi studi in ambito sociologico (Boudon, 2002; Sandel, 2010), si possono riscontrare nel fatto che egli cerca di dare una spiegazione razionale ai sentimenti di giustizia, facendo appello solo a questi due principi e cioè sulla base di "un'assiomatica unica e generale". Infatti la teoria di Rawls si scontra con la complessità e la diversità delle situazioni sociali: "non si può rendere conto dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia che esse provocano senza tener conto di tale complessità" (Boudon, 2002, pag.66). Ne risulta che non può esistere un sistema di principi validi *a priori*, e cioè a prescindere dalla situazione che il soggetto si trova a vivere in un determinato tempo. In altri termini, Rawls propone una teoria generale di giustizia, "invece di analizzare i sentimenti di giustizia come il risultato di

sistemi di ragioni adattate alla complessità e alla diversità delle situazioni concrete” (Boudon, 2002, p. 84).

I limiti intravisti in ambito sociologico ci informano dell'impossibilità dell'esistenza di una teoria generale della giustizia: sono le situazioni concrete, quelle di cui l'individuo fa esperienza, che orientano la valutazione della realtà circostante in termini di giustizia o di ingiustizia e non l'esistenza di principi generali.

Declinata in ambito scolastico la teoria di Rawls, e nello specifico il concetto di velo di ignoranza, apre a tutta una serie di riflessioni. Ciò che succede a scuola è giudicato sulla base delle caratteristiche del sistema, delle finalità che ci si pone, dell'idea di giustizia e di ingiustizia che ciascuno ha elaborato nel corso delle sue esperienze e non in riferimento ad un sistema di principi stabilito a priori e immodificabile. I sentimenti di giustizia per essere compresi necessitano dunque di essere contestualizzati e ciò evidenzia l'impossibilità che vi possa essere una teoria generale di giustizia (Boudon, 2002).

Il concetto di velo di ignoranza, che come abbiamo visto trova la sua origine in ambito socio-economico, se adattato al contesto scolastico consente di focalizzare l'attenzione sulla modalità attraverso la quale gli insegnanti giudicano e valutano quello che accade in classe. E' sufficiente che essi si riferiscano a principi generali per garantire giustizia a tutti gli studenti? Sulla base della teoria di Rawls essi dovrebbero essere in grado di elaborare giudizi a priori, cioè prescindendo dalla loro storia di vita, dalle loro esperienze, dalle idee di giustizia, di ingiustizia, di bene e di male che hanno preso corpo attraverso le loro vicissitudini esistenziali. Sarebbe sufficiente cioè che essi avessero ben in mente alcuni principi elaborati e giustificati razionalmente la cui presenza sarebbe di per sé garanzia di giustizia per tutti.

A questo proposito alcune ricerche in ambito educativo hanno sottolineato come invece il pensiero ed il comportamento degli insegnanti sia influenzato dal loro mondo di idee e di rappresentazioni con le quali essi fanno i conti ogni giorno nel relazionarsi con gli studenti (Shavelson et al. 1981; Gillmore & Sullivan, 2014).

Le persone cioè elaborano dei giudizi e prendono delle decisioni sulla base di un loro “modello psicologico” di realtà (Nisbett & Ross, 1980; Simon & Newell, 1971) costituito da credenze e da rappresentazioni. Nell'elaborazione dei giudizi concorrono sia le caratteristiche degli insegnanti (credenze personali; concezioni relative alla propria disciplina; schemi cognitivi) e sia gli aspetti legati al contesto nel quale essi lavorano (caratteristiche della classe, della scuola, obiettivi generali e obiettivi legati alla disciplina insegnata, caratteristiche degli studenti). Tali aspetti interferiscono continuamente nella relazione con gli studenti, determinandone il grado di qualità. Altri autori nell'ambito delle ricerche sugli

insegnanti hanno sottolineato l'importanza di operare una distinzione tra le credenze tradizionali e le credenze "progressive" ed i loro differenti effetti sulla relazione con gli studenti (Cone, 1978; Borko, 1978). Nel caso ad esempio della presenza di forti credenze tradizionali gli insegnanti sono propensi a concedere una minore responsabilità agli studenti riguardo il loro percorso di apprendimento; nel caso invece di una presenza importante di credenze progressive gli insegnanti contemplanو metodologie di insegnamento che si discostano dalla lezione frontale e che lasciano spazio ad esempio a momenti di *cooperative learning* e di *tutoring*.

Non solo la struttura di credenze degli insegnanti è un elemento essenziale nelle pratiche di insegnamento ma, come è stato evidenziato da altri autori (Pajares, 1992), lo studio delle loro credenze dovrebbe costituire il focus delle ricerche sulle pratiche stesse e sulla figura dell'insegnante come professionista.

Alla luce di quanto detto, idee e credenze degli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nell'orientare il loro pensiero e di conseguenza nel definire il loro comportamento. Esse inoltre hanno la caratteristica di essere molto resistenti nel tempo e di perseverare anche di fronte a nuove esperienze e situazioni che potrebbero costituire uno stimolo al cambiamento. L'operato degli insegnanti in ogni caso implica sempre lo stare in relazione con gli studenti, pertanto il loro mondo di idee, rappresentazioni e costrutti personali (Kelly, 2004) si muove in un processo osmotico investendo attraverso un movimento di scambio continuo quello degli studenti. Questi differenti mondi entrando in contatto necessiterebbero di essere regolati dalla presenza di norme che ne garantiscano il rispetto reciproco e favoriscano la costruzione di un percorso di insegnamento-apprendimento all'insegna del successo.

A questo proposito, la teoria della giustizia di Rawls (1971) introduce il concetto di *contratto sociale*, attraverso il quale i membri di una società o di una comunità si impegnano a collaborare, affinché vengano tutelati i principi che garantiscono a ciascuno i propri diritti e doveri e la giusta distribuzione di benefici e oneri.

La presenza di tali principi, decisi dai membri della comunità, consente secondo l'autore di "assegnare diritti e doveri nelle istituzioni fondamentali della società e definiscono la distribuzione appropriata dei benefici e degli oneri della cooperazione sociale" (Maffettone, Veca, 1997, pag 321). In altre parole, ciò che è giusto e ciò che è ingiusto viene stabilito e deciso razionalmente una volta per tutte, per evitare che le persone possano percepire di essere trattate ingiustamente. In questo processo gli individui scelgono quali sono i principi che determinano la giustizia e che in quanto tali assurgono a punti di riferimento per l'elaborazione dei giudizi e per le scelte da intraprendere, così da ridurre il più possibile la presenza del dubbio e di eventuali situazioni di conflittualità sociale.

Il *contratto sociale* dunque è un accordo ipotetico sulla base di un'originaria posizione di parità tra i membri che lo stipulano (Sandel, 2010). Resta comunque da verificare, rispetto alla proposta di Rawls, se la sua presenza sia di per sé sufficiente alla realizzazione di una comunità fondata sulla giustizia (Boudon, 2002; Sandel, 2010), dal momento che:

“ci capita spesso di mettere in dubbio l'equità degli accordi che le persone concludono tra loro e sappiamo che ci sono mille motivi contingenti per cui una trattativa sia squilibrata: una delle parti può essere più abile nella trattativa, o trovarsi in una posizione di privilegio rispetto all'altra o può essere meglio informata circa il valore delle cose oggetto dello scambio”²⁰

In prima battuta si potrebbe affermare che un contratto stipulato sulla base del consenso tra le parti potrebbe essere garanzia di giustizia, anche se in realtà il consenso iniziale potrebbe venir meno per svariati motivi (ad esempio quando uno dei due contraenti dovesse cambiare idea al riguardo). Il consenso di per sé dunque non garantisce l'efficacia del contratto se esso non è accompagnato da altri due elementi essenziali: l'autonomia e la reciprocità. La prima è riferita alla libera scelta di un soggetto di stipulare un contratto, la seconda evidenzia l'importanza di prestare attenzione alle persone con cui il soggetto stipula il contratto stesso, perché da esse dipendono i suoi vantaggi. Il requisito del consenso autonomo potrebbe non arrecare vantaggi ai contraenti pur in presenza di un contratto ufficialmente e formalmente accettato (Sandel, 2010), mentre è la reciprocità a determinare un vincolo morale. Un esempio citato da Sandel (ibidem) riguardante “la donna fedifraga” chiarifica tale concetto: un uomo dopo vent'anni di matrimonio, durante il quale si è sempre mostrato fedele, scopre che sua moglie lo tradisce; l'uomo potrebbe reagire in due modi: nel primo caso far riferimento al tradimento del patto matrimoniale e alla promessa di fedeltà che la moglie consenziente aveva sottoscritto; nel secondo caso ribadire la sua fedeltà e l'ingiustizia con cui la moglie lo ripaga. Il vincolo morale si percepisce soprattutto in riferimento alla reciprocità (i due avrebbero anche potuto non essere sposati) più che in riferimento al patto matrimoniale (che aveva chiesto il consenso di entrambi). Se decliniamo queste riflessioni in ambito scolastico e più nello specifico nella relazione tra insegnanti ed allievi, appare chiaro come la presenza di un contratto formale, esplicitato e accettato con il consenso di tutti non sia garanzia di giustizia. Accettata questa premessa, è evidente che l'aspetto da tenere in maggior considerazione nella relazione tra due o più persone anche in assenza di un contratto esplicito sia proprio quello della reciprocità.

20 Sandel, M. (2010), Giustizia. Feltrinelli, Milano, p. 21.

Come vedremo nei capitoli successivi, dalle parole degli insegnanti emerge la loro convinzione di comportarsi in modo giusto con gli studenti quando esplicitano e condividono le regole (si pensi ad esempio alle griglie di valutazione e alla condivisione dei criteri ad essa sottostanti), ritenendo che questo sia sufficiente a dimostrare di agire in modo giusto agli occhi della classe. D'altro canto gli studenti spesso non si sentono ascoltati e avvertono una gestione del potere da parte degli insegnanti che mina il principio della reciprocità.

Per quanto dunque le persone si impegnino ad evitare situazioni di ingiustizia e al contrario affermino di tutelare uno stato di giustizia negli ambiti in cui esse vivono tutto ciò risulta alquanto complesso e complicato da realizzare. In altre parole, nonostante le persone pensino e dichiarino di essere *giuste*, non sempre ciò trova risponenza nelle parole o nei vissuti degli altri. Ad esempio, nella nostra ricerca, le parole degli insegnanti confermano questa tendenza, essi cioè si descrivono come persone giuste, attente, corrette, disponibili o per lo meno come individui che investono il loro tempo e la loro energia per cercare di essere tali. D'altro canto gli studenti reclamano a gran voce che “giustizia sia fatta” e, a parte alcune eccezioni, descrivono i loro insegnanti come persone caratterizzate da incoerenza, da incapacità di accogliere e di offrire una risposta ai loro bisogni e da perseveranza nel giudicarli male. Da queste considerazioni si evince come da un parte ci sia una certa difficoltà a rimanere fedeli ai propri principi di giustizia e dall'altra come nell'elaborazione dei giudizi di giustizia non sia sufficiente la presenza di alcune condizioni quali una dichiarata imparzialità, la gestione dei pregiudizi, e più in generale il ricorso ad assiomi e principi generali.

Alla nascita del sentimento di giustizia concorrono anche altri aspetti che vanno ben oltre la presenza di principi morali razionalmente giustificati e che, come vedremo, sfuggono al controllo della ragione stessa per lasciare spazio ai propri vissuti personali e stati emotivi e ad un senso comune che, per sua natura, si costruisce attraverso l'esperienza quotidiana e nelle relazioni interpersonali di cui ciascuno si nutre nel contesto socio-culturale di appartenenza.

Capitolo 2

La nascita del sentimento di giustizia

2.1 Premessa

La percezione di essere trattati in modo giusto o ingiusto non solo come studenti ma anche come persone e futuri cittadini nasce tra i banchi di scuola a testimonianza dell'importanza del ruolo che l'esperienza scolastica gioca nella formazione etica, e dunque nell'acquisizione dei valori morali, e più nello specifico del ruolo degli insegnanti come “ceto portatore di valori” (Cavalli, Deiana, 1999, pag. 40).

E' tra i banchi di scuola infatti che ciascuno sperimenta da un lato l'essere trattato con giustizia e dunque essere rispettato, ascoltato e giudicato per ciò che vale realmente, e dall'altro, con ingiustizia e cioè percepire che l'insegnante o i compagni non valorizzano il suo impegno e non valutano in modo adeguato i suoi risultati. Che la giustizia abbia un ruolo fondamentale nelle relazioni sociali è confermato anche dai recenti studi in ambito etologico (M. Bekoff, J. Pierce, 2010), dai quali emerge come alcuni comportamenti messi in atto da diverse specie di animali sono dovuti ad uno spiccato senso di giustizia, di altruismo, di volontà di fare il bene dell'altro e addirittura empatia, proprio come accade negli esseri umani.

Dai racconti degli studenti emerge di frequente come il sentirsi trattati giustamente o ingiustamente abbia delle notevoli ripercussioni sulla qualità dell'esperienza scolastica. Vicende apparentemente bizzarre e a volte comiche popolano i loro racconti e costituiscono materiale certamente interessante e significativo rispetto alla comprensione di ciò che si verifica ogni giorno in classe e alla difficoltà che insegnanti e studenti incontrano nel tentativo di trovare un significato comune e condiviso a ciò che accade. Solo per fare alcuni esempi, cosa pensare quando una studentessa di liceo racconta di essere stata interrogata in latino insieme ad un pupazzo di stoffa che le faceva da contraltare in assenza di un altro studente che potesse venire interrogato? Come porsi di fronte ad un racconto di uno studente in cui ad una richiesta di chiarimento riguardo ai criteri valutativi adottati durante i compiti scritti di greco non è stata elargita alcuna risposta se non che prevedevano la correzione della versione in riferimento a quella stilata dalla studentessa più brava della classe? Smarrimento misto a stupore nascono di fronte al racconto sulla professoressa di letteratura italiana e latina di un liceo che durante la consegna delle versioni di latino svolte in classe, dopo un commento di soddisfazione per i risultati raggiunti, dichiara agli studenti che gli esiti positivi erano dovuti esclusivamente al fatto che si trattava di un testo semplice. Ed infine cosa dire di fronte ad un racconto in cui ad una studentessa di liceo interrogata in letteratura italiana con esito negativo, paragonata dalla sua docente ad una compagna che si era meritata un 8, è

stato chiesto con sarcasmo se non le sarebbe piaciuto essere al posto della fortunata? Già da questi brevi racconti è possibile farsi un'idea di tutta una serie di importanti questioni nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento, quali ad esempio i criteri di valutazione, la condivisione dei medesimi, il rispetto reciproco come fondamentale elemento di una buona della relazione ed infine il senso che acquisisce la motivazione allo studio in relazione alle modalità attraverso le quali un docente insegna la sua disciplina. Se il rapporto con i docenti è caratterizzata da rispetto, ascolto reciproco, attenzione ed interesse autentico difficilmente lo studente sarà portato a giudicare negativamente gli episodi di cui è protagonista o spettatore in classe. Al contrario quando questi aspetti vengono meno nella relazione con gli insegnanti prevale la percezione di ingiustizia. Gli studenti, dunque, come confermano alcune recenti ricerche (Bosisio, 2008; Berti, Molinari, Speltini, 2010; Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014, 2015) tendono a raccontare episodi di ingiustizia subita in classe soprattutto da parte degli insegnanti, che ai loro occhi si mostrano poco attenti, a volte irrispettosi, mentre agli episodi di giustizia viene concesso poco spazio nelle narrazioni.

Ascoltare le vicende narrate dagli studenti della scuola secondaria di II grado, sia quelle da loro considerate negative, sia quelle che invece si connotano positivamente, consente di crearsi un ricco immaginario sulla quotidianità della vita in classe, sulle dinamiche relazionali ed educative che la caratterizzano ma soprattutto sul modo attraverso il quale docenti e studenti si pensano in relazione tra di loro e sulle rappresentazioni che entrambi elaborano sul proprio ruolo e su quello dell'altro. Quanto sin qui detto conferma come l'ambito scolastico costituisca fin dalla tenera età il luogo in cui il soggetto elabora sentimenti di giustizia e di ingiustizia (Cavalli e Deiana, 1999).

La relazione a scuola con i propri insegnanti e compagni, dai quali si impara il nesso tra le prestazioni individuali e le lodi o i biasimi che ne derivano lascia un *imprinting* nel modo di percepire ciò che è giusto e ingiusto. Nello studente nasce un sentimento di ingiustizia ad esempio ogni volta che avverte la mancanza di riconoscimento del proprio impegno da parte degli insegnanti o quando percepisce che un compagno è stato in modo ingiustificato favorito o sfavorito (Cavalli, Deiana, 1999).

L'essere trattati in maniera differente senza che questo corrisponda ad una differenza nelle prestazioni e l'esigua chiarezza dei criteri mediante i quali tali prestazioni vengono valutate concorrono a far nascere sentimenti di ingiustizia negli studenti.

Le questioni legate alla giustizia e all'ingiustizia a scuola sono state indagate soprattutto a partire dal punto di vista degli studenti appartenenti ai diversi gradi di scuola (Berti, Molinari, Speltini, 2010; Bosisio, 2008; Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi,

Garavaglia, 2014, 2015), mentre pochi sono gli studi che si sono focalizzati sul senso di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti.

Qual è la consapevolezza degli insegnanti rispetto all'importanza di questi temi in ambito scolastico? Qual è la loro percezione di giustizia nella relazione con gli studenti? Prima di affrontare la questione del significato che il termine giustizia assume in ambito scolastico a partire dal punto di vista degli insegnanti è necessario comprendere come nascano i sentimenti di giustizia e di ingiustizia negli individui e quale sia il loro peso nella dimensione sociale.

2.2 Come nascono i sentimenti di giustizia?

In ambito psicologico e sociologico il tema della giustizia è stato oggetto di studio sia in relazione allo sviluppo cognitivo ed emotivo individuale, sia in relazione alle dinamiche interpersonali e sociali nelle quali l'individuo si trova quotidianamente coinvolto.

Come nasce un giudizio morale? E nello specifico quali sono gli elementi che sottostanno alla sua genesi? Questo processo, certamente denso e complesso, si alimenta entro specifici contesti storici e socio-culturali che ne determinano il corso, le svolte, gli arresti e i provvisori traguardi. Ciascun individuo si porta con sé non solo il suo patrimonio genetico e le sue potenzialità riproduttive ma anche tutti quegli aspetti sociali che si concretizzano nelle idee, nella cultura, nel linguaggio e nei costumi (Morin, 2015). Ciò che ciascuno è, pensa, giudica, agisce è frutto sia di un proprio percorso di vita personale, sia di tutta una serie di influenze che agiscono entro il contesto in cui egli vive e che lasciano inevitabilmente il segno.

L'aspetto che accomuna tutti i soggetti in qualsiasi contesto essi si trovino è la propensione ad elaborare di continuo giudizi riguardo ciò che accade intorno a loro, anche in quelle situazioni in cui non venga loro esplicitamente richiesto.

Se pensiamo nello specifico al contesto scolastico, quotidianamente un insegnante elabora dei giudizi nei confronti degli studenti e delle situazioni che vive con loro e delle altre figure che hanno una qualche funzione all'interno della scuola ed infine nei confronti dell'istituzione più in generale. Si pensi ad esempio al giudizio che l'insegnante esprime sul suo lavoro in classe, che va dalla soddisfazione piena alla delusione, a seconda del tipo di feedback che riceve dagli allievi, sulle dinamiche interpersonali e sul clima all'interno della classe, sul confronto con i colleghi e con il dirigente ed infine sul rapporto con i famigliari e con tutte quelle persone che ruotano intorno alla vita scolastica.

Affrontare il tema della giustizia e dell'ingiustizia a scuola implica da una parte un'attenzione verso una dimensione individuale, all'interno della quale ciascuno elabora il proprio giudizio

nei confronti di una certa realtà o situazione e dall'altra un'attenzione verso una dimensione collettiva e sociale, che indica lo spazio entro il quale i giudizi elaborati si collocano, si confrontano, si alimentano vicendevolmente e si trasformano. La dimensione individuale e quella collettiva richiamano l'esistenza di una *coscienza normativa* (De Piccoli, Favretto, Zaltron, 2001, in Ronfani, 2007) e cioè di un insieme di “concetti, rappresentazioni, valori ed aspettative alla base della vita sociale” (Ronfani, 2007, p. 26) che permette agli individui non solo di formulare un giudizio a livello individuale ma anche di relazionarsi reciprocamente. Che tale relazione non sia facile emerge dall'ultimo testo di Edgar Morin, *Insegnare a vivere* (2015) in cui l'autore porta l'attenzione su di una

“lotta di classe (cioè all'interno della classe scolastica), fra la bio-classe adolescente e la classe insegnante adulta: baccano, distrazione, chiacchiere, disobbedienza, affronti, insulti, punizioni... esclusione dalla classe, umiliazione o colpevolizzazione...” (pag.39),

facendo riflettere sulla difficoltà incontrata nel conciliare i diversi punti di vista attraverso i quali i soggetti elaborano giudizi sulle situazioni in cui si trovano coinvolti quotidianamente. Tale conflittualità, che si registra frequentemente nella relazione tra insegnanti ed alunni, costituisce in numerosi casi la fonte di sentimenti di ingiustizia in entrambi, soprattutto in assenza di un dialogo tra le parti che porterebbe invece ad evitare il rischio che tali sentimenti possano perdurare, inficiando la qualità della relazione educativa e i risultati dell'apprendimento. Come vedremo in seguito, il confronto tra i diversi protagonisti della relazione educativa non solo potrebbe facilitare il superamento delle situazioni conflittuali tra insegnanti e studenti dovute soprattutto alla mancanza di corrispondenza tra ciò che gli insegnanti affermano ed il loro effettivo comportamento. Sia in ambito filosofico che psicologico molti studi sostengono che questo processo di condivisione avvenga attraverso il *projective role-taking*, che consente all'individuo di immedesimarsi nell'altro e, a partire da questo, di generare ragionamenti morali e di acquisire la capacità di giudicare un'azione partendo dal punto di vista dell'altro. Grazie a ciò il sentimento di giustizia o di ingiustizia da fatto puramente personale ha la possibilità di trasformarsi gradualmente in senso morale condiviso.

2.2.1 Gli studi psicologici

Gli studi in ambito psicologico (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958) hanno ampiamente indagato la nascita del pensiero morale a partire dalla prima infanzia fino all'età adolescenziale, epoca in cui è certo che l'individuo è in grado di elaborare dei propri giudizi di valore prendendo,

se necessario, le dovute distanze da quelli degli adulti di riferimento, siano essi i genitori o gli insegnanti. Per i maggiori teorici dello sviluppo cognitivo, Piaget (1932) e Kohlberg (1958) ogni azione acquista rilevanza se assume per l'individuo un significato morale elaborato grazie ai processi cognitivi attraverso i quali l'individuo seleziona, categorizza e differenzia la realtà. In quest'ottica viene data molta importanza al ruolo del pensiero dal momento che la moralità non appartiene all'azione o alla situazione che coinvolgono l'individuo, bensì è definita attraverso il significato che egli stesso attribuisce alle azioni e alle situazioni stesse.

Jean Piaget nell'ambito della psicologia cognitiva, propone una prospettiva evolutiva dello sviluppo morale, individuando degli stadi precisi, attraverso i quali l'individuo, a partire dalla prima infanzia, raggiunge la maturità morale.²¹ Lo sviluppo morale descritto da Piaget è influenzato dall'ambiente in cui vive il bambino e dal suo sviluppo cognitivo.

Gli studi di Piaget sono stati ripresi e approfonditi da Lawrence Kohlberg²² secondo il quale l'individuo raggiunge una maturità morale quando acquisisce la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e non tanto a seguito della sua maturazione cerebrale. Questo aspetto è strettamente legato all'importanza delle esperienze sociali grazie alle quali l'individuo impara nuove modalità di ragionamento, compreso quello morale, attraverso il confronto dei diversi punti di vista. Grazie all'interazione sociale sia i bambini che gli adolescenti imparano ad elaborare giudizi utilizzando gli sguardi altrui e questo accade ancora più facilmente se tali interazioni sono caratterizzate da uno spirito democratico che consente ai soggetti di esprimersi in libertà: attraverso un confronto aperto e libero l'individuo matura la capacità di

21 Piaget, nel famoso testo "Il giudizio morale nel fanciullo" (1932), individua due stadi attraverso i quali avviene lo sviluppo morale. Il primo stadio è definito del *realismo morale* o *eteronomo (fino ai 7 anni)* ed è caratterizzato da egocentrismo, da un'incondizionata obbedienza all'autorità perché si teme che l'infrangere le regole abbia delle conseguenze dannose in termini di sanzioni e punizioni. I bambini in questa fase elaborano giudizi morali sulla base non tanto di un'intenzione autentica quanto piuttosto pesando le conseguenze delle loro azioni. Essi infatti sono convinti che ogni trasgressione debba essere punita con severità e che tale punizione sia necessaria per ristabilire dei buoni rapporti con le figure adulte di riferimento. Nel secondo stadio, denominato del *relativismo morale* o *autonomo (7-11 anni)*, il bambino giudica giusta o ingiusta un'azione propria o altrui sulla base dell'intenzionalità che l'ha animata. Si modifica anche il rapporto con le regole che ora non vengono più accettate e ritenute giuste a priori, ma sono ritenute frutto di una negoziazione reciproca e sono quindi soggette a cambiamento. Inizia a prevalere un senso di responsabilità personale che conduce al rispetto delle regole non tanto perché definite dall'autorità ma piuttosto perché consentono il benessere comune. Giunti ai 10-11 anni i bambini maturano la consapevolezza che le regole svolgono un ruolo fondamentale all'interno della comunità di appartenenza e nelle relazioni che essi intrattengono sia con i pari che con le figure adulte di riferimento. Il pensiero egocentrico è stato superato e sostituito da una capacità di comprendere la prospettiva degli altri.

22 Lawrence Kohlberg individua tre stadi attraverso i quali il soggetto raggiunge la piena maturità morale. Il primo, quello *preconvenzionale*, è caratterizzato dal rispetto per le regole decise dall'autorità, al fine di evitare punizioni. In questo stadio il bambino considera giusto tutto ciò che risponde alla soddisfazione dei suoi bisogni. Il secondo stadio, denominato *convenzionale*, è caratterizzato da una certa conformità alle regole motivata dal desiderio di ricevere l'approvazione altrui e di garantire l'ordine sociale. Durante il terzo stadio, chiamato *post-convenzionale*, gli individui iniziano ad elaborare ragionamenti e giudizi autonomi, avviando un primo distacco da quelli elaborati dall'autorità. Il rispetto delle regole in questo stadio è garantito dal consenso sociale e dalla loro conformità a principi universali di giustizia.

elaborare giudizi in modo autonomo e svincolato dall'autorità. Secondo l'autore esistono livelli sovraordinati di moralità (pre-convenzionale, convenzionale e post-convenzionale) entro i quali la giustizia assume significati diversi. Ai livelli inferiori avviene l'interiorizzazione dei principi di giustizia che sono strettamente legati agli interessi personali. Mentre ai livelli superiori prevalgono i principi di giustizia che hanno a che vedere con il benessere di tutti i membri di una comunità e con il mantenimento di un certo equilibrio sociale. Questa teoria è stata successivamente criticata (Faccenda, Pantaleon, 2011) dal momento che la nascita del pensiero morale nell'individuo non è legata solo alla presenza di principi di giustizia, bensì anche al senso di responsabilità, di premura e di attenzione verso l'altro, nonché alle esperienze che l'individuo vive nel contesto di appartenenza. In altre parole, la percezione di giustizia o di ingiustizia e la conseguente reazione ad essa non dipende solo dalla presenza di principi morali ma soprattutto dalla storia e dalle esperienze personali.

Le teorie sullo sviluppo morale (tra cui anche quella di Kohlberg) sostengono che in relazione ai principi di giustizia utilizzati per giudicare una particolare situazione possono esistere orientamenti morali differenti e diversi livelli di funzionamento morale. Se ad esempio un individuo utilizza il principio del merito ciò sta a significare che egli ha sviluppato un orientamento morale centrato su di sé, con lo scopo di tutelare gli interessi personali; al contrario, quando prevalgono i principi di bisogno e di uguaglianza l'individuo è più orientato ad una moralità altruista che dà piena considerazione all'altro e al suo benessere. Tra le varie teorie psicologiche che hanno affrontato il tema della giustizia ritroviamo anche quella della *credenza in un mondo giusto* (Lerner, 1980; Dalbert, 2009) in cui il criterio del merito definisce l'orientamento morale del soggetto e di conseguenza l'equità è il principio cui si egli si riferisce (Faccenda, Pantaleon, 2011).

Le ingiustizie e le disuguaglianze sono fenomeni frequenti nei vari ambiti in cui il soggetto vive e ciascuno reagisce ad esse in modo differente. Partendo da questo presupposto, secondo questa teoria le persone, di fronte a situazioni sia di giustizia che di ingiustizia, credono in un mondo giusto in cui ciascuno ha ciò che si merita e merita ciò che riceve. Secondo alcuni autori (Santinello, Vieno, 2011) tale credenza favorisce la percezione di un mondo ordinato e prevedibile che in quanto tale esercita delle influenze positive sul soggetto, stimolando da un lato la fiducia nel prossimo e l'altruismo e conducendolo dall'altro ad una rassegnazione di fronte alle ingiustizie dal momento che il ritenere che il mondo sia giusto porta l'individuo a leggere e ad interpretare da un punto di vista cognitivo gli eventi in quanto giusti. Da alcune ricerche emerge come in presenza di una forte credenza in un mondo giusto i soggetti siano portati a giudicare come giusti gli eventi in cui sono coinvolti e

questo si verifica anche in ambito scolastico dove gli studenti con una marcata credenza in un mondo giusto tendono a considerare giusti i comportamenti dei loro insegnanti, dei compagni e dei genitori (Dalbert, 2009). Dalla teoria appena illustrata si può desumere come i soggetti abbiano bisogno di credere che esista una giustizia e che essi difendano questo tipo di assunto per giustificare la credenza in un mondo giusto (Dalbert, 2009).

Negli ultimi anni le ricerche che hanno approfondito questo tema (Dalbert, 2005) evidenziano una stretta correlazione tra una forte credenza in un mondo giusto e uno stato di benessere generale, soprattutto negli ambiti in cui gli individui sono impegnati nel raggiungimento di particolari risultati, come ad esempio a scuola. Non solo, quando gli individui sperimentano una situazione di ingiustizia vi è da parte loro il tentativo di leggerla ed interpretarla secondo i parametri della credenza in un mondo giusto e questo accade anche negli studenti che possono elaborare tipi di risposta differente di fronte ai comportamenti ingiusti degli insegnanti a seconda che il livello di credenza in un mondo giusto sia elevato o basso (Dalbert, 2005).

Altri studi in ambito psicologico hanno evidenziato come vi siano delle marcate differenze nel modo di percepire la giustizia e l'ingiustizia da parte degli individui. A questo riguardo alcuni autori sostengono che la realtà circostante può essere percepita come più o meno giusta (Lerner, 1980) mentre altri hanno analizzato la differenza di sensibilità nei confronti della giustizia e dell'ingiustizia negli individui (Schmitt et al. 1995). I giudizi di giustizia infatti non dipendono solo dalle caratteristiche del contesto, ma anche dalla personalità del soggetto e dal suo carattere. In questo senso vi sono due punti di vista da cui considerare la giustizia o l'ingiustizia: quello che riguarda una particolare situazione e/o contesto in cui si colloca il giudizio e quello relativo alla personalità del singolo. La sensibilità di un soggetto verso la giustizia e l'ingiustizia dipendono dalla combinazione di due o più elementi quali: la frequenza con cui il soggetto le percepisce; la persistenza del pensiero dell'ingiustizia subita; il livello di rabbia raggiunto in seguito ad un'ingiustizia subita ed infine l'idea presente nel soggetto che il colpevole dell'ingiustizia subita vada in qualche modo punito. (Schmitt, et al. 2005).

Le *teorie dell'apprendimento sociale*, partendo dal presupposto che nell'elaborazione dei sentimenti di giustizia giochino un ruolo fondamentale le variabili sociali e culturali, così come è emerso dalle ultime ricerche in ambito psicologico (Bandura, 1986), hanno evidenziato come gli individui esprimano i loro giudizi morali in riferimento a criteri che variano a seconda delle caratteristiche del contesto e delle relazioni che essi intrattengono con gli altri. Tali teorie sostengono dunque che non può esistere un processo psicologico universale attraverso il quale si sviluppa la moralità, dal momento che tale sviluppo è

influenzato e determinato da tutta una serie di variabili che dipendono dal contesto in cui l'individuo vive, nonché da elementi di natura affettiva. Tali presupposti hanno condotto a rivedere le teorie cognitive dello sviluppo morale di Piaget e Kohlberg, secondo le quali il ragionamento morale si evolve attraverso tappe di sviluppo cognitivo ben definite per giungere ad affermare che gli stadi non sono altro che punti di vista attraverso i quali gli individui a seconda della situazione e del contesto in cui si trovano giudicano la realtà. Ad un processo di sviluppo morale lineare si sostituisce un processo circolare e multiforme che consente agli individui di selezionare di volta in volta i diversi principi morali appartenenti a ciascun stadio a seconda delle circostanze e delle situazioni che si trovano ad affrontare. Questo spiega perché non sempre le persone, pur avendo raggiunto l'età adulta, elaborino giudizi morali di alto livello, frutto di elevate competenze cognitive. Il ragionamento morale sembra invece essere influenzato da elementi legati alla vita e alle esperienze personali (Bandura, 1996) e i criteri che ciascuno adotta per elaborare giudizi non assumono nella mente dell'individuo una posizione gerarchica quanto piuttosto di complementarità. In questo senso non è possibile pensare ad una strutturazione meramente gerarchica delle ragioni morali così come non è possibile ritenere che quelle che presentano un grado di complessità maggiore siano da un punto di vista morale superiori (Bandura, 1996).

Altri studi si sono focalizzati sull'influenza dei fattori culturali, sociali e relazionali sullo sviluppo dei giudizi morali ed in particolar modo del giudizio di giustizia. In accordo con gli studi di Vygotsky (in Bosisio, 2008), Sampson (1981) afferma che il significato di giustizia si costruisce su un piano di relazione sociale, nella continua interazione che il soggetto vive con gli altri in uno specifico contesto culturale. Sempre nell'ambito della psicologia cognitiva, alcuni studi confermano che l'appartenenza degli individui a contesti caratterizzati da scambi sociali e da partecipazione incide sullo sviluppo del giudizio morale e soprattutto sull'utilizzo dei criteri di giustizia nelle situazioni che di volta in volta essi vivono (Bosisio, 2008).

Sempre in ambito psicologico si è dato recentemente peso alle intuizioni intese come processi mentali inconsapevoli (Green, Haidt, 2002) e come strumenti di cognizione che differiscono dal processo di ragionamento. Secondo l'approccio intuizionista all'elaborazione del giudizio morale concorrono sia il ragionamento che l'intuizione, anche se in genere si tende a dare maggiore importanza al primo perché è attraverso di esso che le persone giustificano il proprio giudizio morale. In realtà gli individui ricorrono solo in un secondo momento al ragionamento cioè solo per confermare ciò che hanno già elaborato attraverso l'intuizione iniziale. L'emozione iniziale di fronte ad una specifica situazione gioca un ruolo fondamentale nella prima fase di elaborazione del giudizio morale e spesso le persone non

sono in grado di dire perché hanno elaborato proprio quel giudizio ma semplicemente sanno o intuiscono che si trovano di fronte a qualcosa di giusto o ingiusto. Le intuizioni sono influenzate dal contesto culturale di appartenenza e quelle che non trovano conferma in esso nel corso della vita dell'individuo lasciano il posto a quelle eticamente accettate dalla propria cultura. Secondo un filone specifico del modello intuizionista, quello della Moral Grammar Model, ciascuno possiede un *grammatica morale* regolata da principi che sono generati dal sistema culturale entro cui vive e che è strumento per comprendere e dare significato morale alle azioni circostanti, sia agite in prima persona che partecipate come osservatori.

Secondo questa prospettiva, il giudizio morale è frutto non tanto di un ragionamento che lo precede quanto piuttosto di un'intuizione che fa capo ad una grammatica morale condivisa e questo spiega il fatto che spesso le persone non riescono a dare una giustificazione al giudizio che hanno espresso. In ogni caso l'intuizione *in primis*, seguita dal ragionamento, sono entrambi presenti nell'elaborazione di un giudizio morale. In questo senso il giudizio di giustizia è il risultato di un processo sia cognitivo che intuitivo (Lerner, Goldber, Tetlock 1999) e viene alimentato da fattori quali l'esperienza, le attitudini e le disposizioni personali.

2.2.2 Gli studi sociologici

Se gli studi psicologici si sono soffermati sulla nascita del sentimento morale, focalizzandosi sui processi cognitivi, emotivi ed intuitivi del soggetto in relazione alle sue esperienze ed attitudini personali, gli studi sociologici hanno approfondito, da un lato, la natura dei giudizi morali, il loro essere oggettivi ed universali o soggettivi e particolari e, dall'altro i processi che facilitano od ostacolano il confronto dei sentimenti morali di ciascun individuo in un contesto sociale.

La difficoltà di definire la giustizia in termini oggettivamente accettabili e univoci nasce dal fatto che nel corso della storia del pensiero gli studiosi che hanno cercato di individuarne l'essenza hanno proposto diverse accezioni del termine stesso, a volte in conflitto tra di loro. Spesso inoltre le definizioni che le teorie filosofiche hanno proposto del concetto di giustizia non hanno trovato riscontro nella realtà che gli individui vivono quotidianamente. Questo aspetto ha condotto a pensare soprattutto negli ultimi anni all'importanza del contesto in cui gli attori sociali si muovono e al continuo scambio tra una concezione individuale di giustizia ed una collettiva e sociale (Poole, 2007).

Ciò che emerge in prima battuta è senz'altro la complessità del processo di elaborazione dei giudizi di giustizia e di ingiustizia in quanto esso è caratterizzato da percorsi tortuosi, a volte difficilmente prevedibili, che spesso non risultano comprensibili alla luce delle teorie filosofiche esistenti (Boudon, 2002; Sandel, 2010). Queste da sempre si sono poste come

obiettivo quello di definire ciò che è giusto o ingiusto, ciò che è bene o male cercando di indicare all'essere umano una via percorribile, ma difficilmente hanno affrontato l'origine del sentimento di giustizia, il motivo per cui le persone percepiscono giusto o ingiusto ciò che accade intorno a loro o ciò che li vede protagonisti di certe situazioni, anzi spesso si sono ritrovate in contraddizione con il comportamento messo in atto dalla gente comune in particolari frangenti. Pensiamo ad esempio all'idea di Kant riguardo la possibilità di mentire, ritenuta dal filosofo disdicevole anche se in alcuni contesti (si pensi a quello nazista o fascista) si è rivelata di necessaria utilità; o alla filosofia utilitaristica, smentita in parte dagli studi di Durkheim che vi aveva contrapposto il sentimento di altruismo. Una recente ricerca (Boudon, 2002) mette in evidenza come i principi che caratterizzano la teoria sulla giustizia di Rawls non siano così diffusi tra le persone. Sia le teorie filosofiche che quelle sociologiche, dunque, pur nel loro nobile tentativo di definire ciò che è giusto e ciò che non lo è, falliscono nel compito di comprendere in profondità come nascano i sentimenti di giustizia (Boudon, 2002) perché esse hanno fundamentalmente uno scopo normativo.

Le scienze sociali classiche e moderne hanno individuato (Boudon, 2002) due modelli entro i quali è possibile capire più in profondità le caratteristiche dell'*homo sociologicus*: uno, quello *razionale*, che consente di evidenziare le buone ragioni che sottostanno all'espressione di un giudizio di giustizia da parte di un soggetto, che possono essere ragioni utilitaristiche o strumentali, ma anche valoriali, o per usare un'espressione di Weber (1999), *assiologiche*; l'altro, quello *irrazionale*, che individua nelle cause inconsce la base da cui nascono comportamenti, atteggiamenti e credenze dei soggetti quando è impossibile trovare delle buone ragioni che ne giustificano l'esistenza. Quando il modello razionale non è sufficiente per comprendere perché certi individui agiscono in un determinato modo si ricorre a quello irrazionale. Le credenze e il comportamento di una persona possono dunque essere compresi esaminando le buone ragioni sottostanti, oppure ricercandone le cause, anche se gli attori stessi ne ignorano l'esistenza. In realtà ciò che viene considerato irrazionale dal ricercatore sono spesso i comportamenti o i modi di pensare dei soggetti che egli non riesce a ricondurre al proprio punto di vista e alle categorie con cui analizza e spiega ciò che avviene. In una parola, è per lui irrazionale ciò che è diverso dalla sua *forma mentis*.

Questi due tipi di metodi, quello razionale e quello irrazionale, possono divenire entrambi punti di riferimento nell'ambito della ricerca sociologica e sono esplicativi della posizione che il ricercatore può assumere nei confronti dei soggetti della ricerca: da una parte egli può cercare di comprenderne i comportamenti, le credenze e le idee, individuandone le buone ragioni, dall'altra può considerarli irrazionali quando non riesce a coglierne le ragioni sottostanti. In realtà l'irrazionalità che, dal punto di vista del ricercatore, caratterizza il

comportamento o il modo di pensare dei soggetti coinvolti nella ricerca è tale poiché ciò che più conta è il suo punto di vista, che con le sue categorie analizza e fornisce una spiegazione a quanto sta accadendo. L'insegnante a scuola, al pari del ricercatore, può assumere due differenti posizioni per osservare i comportamenti degli studenti: una è quella che lo porta a comprenderne le buone ragioni che vi sottostanno, l'altra quella che lo induce a ritenerli incomprensibili e quindi a stabilire che sono irrazionali, perché "letti" attraverso categorie che hanno senso per chi osserva ma non per chi sta agendo, in questo caso lo studente. Questo a volte succede in modo esplicito, ma il più delle volte avviene in modo implicito ed è dovuto al fatto che chi elabora un giudizio, in questo caso l'insegnante, non riuscendo a dare un senso "razionale" al comportamento e agli atteggiamenti degli studenti (vale a dire a qualcosa che non fa parte del suo mondo), li reputa risultati di forze irrazionali. In altre parole chi valuta è centrato su di sé e fatica a capire cosa sta succedendo nell'altro, qual è il senso che egli attribuisce a quanto sta accadendo e a quanto sta vivendo, tanto che "l'osservatore proietta indebitamente sull'attore osservato dei dati che per quest'ultimo non sono pertinenti" (Boudon, 2002). La distanza in questo caso che si crea tra chi osserva e chi è osservato è dovuta a fattori culturali o sociali e l'esito di questa stessa distanza è una situazione di incomprensione tra gli attori, poiché chi osserva reputa irrazionale il modo di comportarsi dell'interlocutore semplicemente perché lo ritiene inconsapevole del vero significato di quanto sta accadendo. Del resto anche gli studenti, come confermato dalla nostra ricerca e da quelle precedenti in ambito educativo (Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013; Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014; 2015), assumono il loro peculiare punto di vista nell'osservare il comportamento, gli atteggiamenti e le scelte dei loro insegnanti e spesso questo è fonte di profonde incomprensioni, aspettative disattese, delusioni che si traducono in una generale percezione di ingiustizia con inevitabili ripercussioni sull'apprendimento, sulla motivazione che lo sostiene ed infine sul piacere di stare a scuola (Berti, Molinari, Speltini, 2010).

Alla luce di quanto detto, possiamo affermare che il modello irrazionale presenta dei limiti (Boudon, 2002) per il suo andamento "circolare", in quanto non riesce a fornire adeguate categorie interpretative di ciò che il soggetto osserva intorno a sé e finisce con il diventare un circolo vizioso che si incaglia nella pretesa di dare una spiegazione al reale, individuando le cause inconscie da cui esso ha origine. Il modello razionale, d'altro canto, focalizzandosi sulle buone ragioni che sottostanno alla nascita del sentimento di giustizia mette in evidenza l'importanza dei motivi per cui i soggetti pensano, scelgono e si comportano in un certo modo. Secondo questo modello, di fronte a specifici comportamenti adottati dalle persone, la domanda che dovrebbe nascere non è tanto "a che scopo esse agiscono così?" quanto

piuttosto “per quale motivo?”. E' necessario cioè distinguere le motivazioni di carattere teleologico che derivano dalla presenza di scopi da raggiungere, da quelle che originano dall'affermarsi di ragioni forti nei soggetti osservati e che determinano il loro modo di atteggiarsi e di giudicare.

Il riferimento ad un modello di tipo razionale piuttosto che ad uno irrazionale può determinare differenti modalità relazionali. Il modello razionale facilita la comprensione dell'altro e delle sue motivazioni, quello irrazionale tende a ricondurre gli atteggiamenti, i comportamenti ed i modi di pensare dell'altro alle categorie esplicative di chi osserva con il risultato che chi viene osservato si vede limitata la possibilità di esplicitare le vere motivazioni sottostanti i suoi modi di pensare ed i suoi comportamenti.

I soggetti di una relazione possono inoltre elaborare giudizi discordanti, pur sulla base di quelle che essi ritengono delle “buone ragioni”, e ritenere nello stesso tempo che il proprio modo di pensare sia quello giusto. Per quale motivo ciò che è giusto per qualcuno non lo è per qualcun altro?

Tale quesito necessita una riflessione sul carattere di universalità o particolarità del giudizio morale e sulla sua natura oggettiva o soggettiva.

2.2.3 Esiste una morale universale?

E' possibile definire in maniera universale ciò che è giusto e ciò che non lo è? O è necessario considerare le variabili storico-culturali e quelle sociali che tanta influenza hanno nello strutturare il pensiero di ciascun individuo? E più specificatamente, quanta influenza esercitano le esperienze di vita personale nella costruzione di un sistema di principi e di valori che determinano un giudizio di giustizia piuttosto che un altro?

Esistono differenti principi cui gli individui si appellano per definire ciò che è giusto e ciò che non lo è (Rawls, 1971), ed essi potrebbero anche trovarsi in contraddizione sia nel caso in cui vengano utilizzati in contesti socio-culturali differenti o in un medesimo contesto, tanto che spesso principi ritenuti universali devono essere adattati a ciascun specifico ambito e alle caratteristiche degli individui che in esso interagiscono (Boudon, 1995).

Alcune ricerche sulla giustizia effettuate in ambito cognitivistico (Saxe, 2005) e che riguardavano un campione eterogeneo di soggetti (differenza di età, sesso, di appartenenza culturale) hanno spostato la loro attenzione dalla *capacità di ragionamento morale* alla presenza di un *istinto morale* che consente di discernere se un'azione e/o un pensiero siano giusti o ingiusti, non tanto sulla base di un ragionamento quanto piuttosto attraverso un'intuizione, così come avviene per esempio per un madrelingua che distingue “ad orecchio” la correttezza grammaticale di una frase verbale o scritta e non è in grado di spiegare le

regole grammaticali che usa. Dalle ricerche che evidenziano questi risultati emerge come, sulla base di un'intuizione comune, vi sia una marcata concordanza nei giudizi espressi dai soggetti di ricerca riguardo specifiche situazioni. D'altro canto emerge anche una grande discrepanza riguardo i motivi che hanno condotto le persone ad esprimere un certo giudizio e non un altro a sostegno dell'idea che nell'elaborare giudizi morali gli individui possono avere una certa difficoltà a spiegare i principi utilizzati nella valutazione. Una delle conclusioni pertanto di questi studi è il dubbio che possa davvero esistere una morale universale o meglio una morale che segua la stessa "logica grammaticale", indipendentemente dal contesto in cui essa si sviluppa. Al contrario, il contesto in cui si muovono i soggetti e le cornici culturali entro le quali essi conferiscono senso alle loro esperienze sembrano essere elementi cruciali per comprendere come nascano i sentimenti di giustizia. Il sostenere che una situazione sia giusta o ingiusta può essere determinato dal fatto che tutti lo credano e non dalla certezza che lo sia davvero. Secondo questi presupposti può accadere che alcuni giudizi di valore, nonostante siano da tempo riconosciuti validi in generale, vengano sostituiti con altri giudizi, esattamente in opposizione ai primi. Si pensi ad esempio alle punizioni corporali che venivano inflitte a scuola nella prima metà del novecento e riconosciute da tutti necessarie per una buona educazione e di conseguenza per un buon apprendimento. Tutti ritenevano giusta la loro esistenza e nessuno la metteva in dubbio, nonostante oggi risulti palese l'ingiustizia insita in quelle pratiche, che nessuno più accetterebbe. Ciò a significare che l'uomo cerca sempre di giustificare il suo giudizio e di razionalizzarlo.

Emerge dunque un altro aspetto proprio dei valori morali, quello della relatività, che pone le sue basi sull'esistenza di codici morali che differiscono da una società all'altra e da un periodo storico-culturale all'altro. Tali codici inoltre possono differire anche all'interno di diverse classi sociali nell'ambito della medesima società se questa è complessa. In questo caso vi possono essere disaccordi in ambito morale che dipendono essenzialmente dai diversi modi di vita delle persone collocate su piani sociali differenti, nonostante esse si riferiscano a principi generali che in teoria dovrebbero rendere oggettivi e universali i giudizi morali. Nella realtà tali principi generali

“uniti alle differenti circostanze concrete, ai differenti modelli sociali e alle differenti preferenze individuali danno luogo a diverse regole morali specifiche; e c'è una qualche plausibilità nel rimarcare che le specifiche regole così formatesi varieranno da società a società o da gruppo e gruppo in stretto accordo con le reali variazioni dei codici morali”²³

23 Mackie J. L. (2001), *Etica: inventare il giusto e l'ingiusto*. Giappicchelli Ed., Torino, p. 43.

Nell'ambito degli studi di filosofia del diritto (Kelsen, 2015) è emerso come nella definizione di ciò che è giusto e di ciò che è ingiusto la componente emotiva giochi un ruolo rilevante, a conferma del fatto che individuare in modo razionale un criterio generale per definire una gerarchia di valori risulti alquanto difficile. Secondo questo approccio infatti non è possibile stabilire quale valore sia migliore di un altro in modo razionale dal momento che “esso è valido solo per il soggetto giudicante ed è perciò soltanto relativo” (Kelsen, 2015, p. 111). Scegliere ad esempio razionalmente se la giustizia si riferisca ad un uguale trattamento nei confronti di tutti oppure ad un'attenzione verso le peculiarità di ciascuno risulta complesso perché entrambe le posizioni presentano degli elementi accettabili nei termini della tutela dei diritti umani. La scelta è determinata da ciò che ciascuno sente, dalla sua volontà e dunque non dalla razionalità. Quest'esempio rende chiara la difficoltà di definire in maniera oggettiva e una volta per tutte ciò che è giusto e ciò che non lo è e pone l'attenzione sull'aspetto emotivo sempre presente quando una persona cerca di districarsi nella difficile e complessa tessitura di cui si compone la giustizia. Esistono questioni su cui nessuno porrebbe dei dubbi, quali ad esempio quelle che riguardano la comparazione tra le caratteristiche fisiche di un oggetto che possono essere sottoposte ad un processo di conoscenza sperimentale e sulle quali il soggetto non potrebbe esprimere altro che un giudizio di realtà, mentre ve ne sono altre che vengono definite solo attraverso un giudizio di valore che, per sua natura, non può essere verificato. Esso è valido cioè solo su un piano soggettivo. Pensiamo ad esempio al valore della libertà: c'è chi considera la libertà individuale come il bene più importante (pensiero liberale) e chi invece subordina la libertà individuale al benessere della società e all'eguale trattamento nei confronti dei suoi membri (pensiero socialista). Non solo, partendo dal presupposto che la libertà sia un diritto fondamentale di tutti gli uomini, esiste una certa difficoltà nel pensare che anche gli individui incapaci di intendere e di volere possano godere di ciò e questo vale anche per i soggetti la cui età non consente di prendere decisioni in autonomia e libertà. Un'uguale distribuzione di libertà dunque non è garanzia di giustizia (Maffettone, Veca, 1997). Sempre nell'ambito degli studi di filosofia del diritto, John Mackie, negli anni '70 dello scorso secolo, elabora la teoria etica dello *scetticismo morale* secondo la quale non esistono valori morali oggettivi, e tra essi egli include non solo il bene morale, ma

“anche altre cose che possono venire definite valori o dis-valori morali solo in senso più sfumato – il giusto e l'ingiusto, i doveri, le obbligazioni...”²⁴

²⁴ Mackie J., *Ivi*, p. 21

In relazione all'oggettività, secondo l'autore questa è una caratteristica che riguarda essenzialmente i criteri attraverso i quali si stabilisce se una cosa è giusta o ingiusta: è giusta se essi vengono rispettati è ingiusta se non vengono rispettati. Difficilmente invece si può dire che l'oggettività riguardi il motivo per cui una persona fa ciò che è giusto o si astiene dal fare ciò che è ingiusto, così come del resto questo vale anche per le scelte che precedono l'agire. Gli individui possono trovarsi in accordo nella descrizione oggettiva dei fatti, quelli che si mostrano al loro sguardo. Al contrario i giudizi che essi elaborano a riguardo (di accettazione o di condanna, di giustizia o di ingiustizia) sono frutto di un pensiero personale, spesso non condiviso. In questo senso la teoria dello scetticismo morale potrebbe essere denominata anche *teoria del soggettivismo*. A ciò si aggiungano anche le difficoltà ad elaborare giudizi su situazioni che solo apparentemente si mostrano simili agli occhi degli individui. In realtà ogni situazione presenta peculiari caratteristiche che la differenziano da un'altra simile e che creano dunque il dubbio di come dovrebbe essere giudicata. Si pensi ad esempio al caso dei genitori che pur avendo individuato dei criteri per gestire situazioni simili che coinvolgono i figli si trovano spesso in difficoltà nel valutare quale sia la scelta migliore per la presenza di sfumature che incidono fortemente nel definire la situazione stessa. Lo stesso dicasi per un insegnante che si trovi ad affrontare in classe situazioni quali ad esempio quelle della gestione della disciplina e delle regole che pur essendo simili possono presentare delle differenze che mettono in crisi il processo di valutazione. In entrambi i casi questo accade perché non si ha a che fare con dati osservabili in termini oggettivi e scientifici, quanto piuttosto con “materiale umano” che, pur vivendo le medesime situazioni, reagisce in modi differenti, mostra cioè delle peculiarità e delle specificità che rendono difficile generalizzare e assumere come validi gli stessi criteri di valutazione una volta per tutte. Se da una parte dunque il pensare all'esistenza di giudizi di valore universali offre una certa sicurezza perché essi indicano una possibile direzione al giudizio che prende forma nella mente del soggetto, dall'altra risulta difficile pensare che tale universalizzazione possa essere estesa a tutte le situazioni simili. A questo proposito J. Mackie sostiene che

“in pratica non vi saranno mai due casi perfettamente identici; anche se lo fossero, continuerebbero ad essere numericamente differenti semplicemente per il fatto di essere due. L'universalizzazione, pertanto, sarebbe qualcosa di ovvio e di insignificante se non potessimo escludere come irrilevanti un gran numero di inevitabili differenze”²⁵

²⁵ Mackie J., *Ivi*, p. 91.

Alla luce di quanto detto, si evince come non solo la medesima persona potrebbe esprimere un giudizio morale diverso di fronte a due casi solo apparentemente simili, ma potrebbe anche accadere che persone differenti giudichino e valutino lo stesso episodio in modo del tutto discrepante, essendo i soggetti che valutano differenti uno dall'altro. Perché si possa parlare di universalizzazione del giudizio morale occorrerebbe considerare irrilevanti le differenze sia fisiche che mentali tra un individuo e l'altro; nonché la loro condizione sociale e la qualità delle risorse che essi hanno a disposizione ed infine sarebbe necessario che venissero eliminati i gusti personali, le preferenze, i valori e le idee in cui ciascuno crede (Mackie, 2001). Questo spiega in parte perché le persone quando elaborano un giudizio morale da un lato sono influenzate dalle massime generali, quali ad esempio “i genitori devono preoccuparsi della crescita dei figli”, oppure “gli insegnanti devono arricchire di conoscenze gli studenti e rispettare i loro ritmi di apprendimento” e dall'altro sono influenzate da idee e rappresentazioni personali e soggettive.

Crede che vi siano dei criteri universali ed oggettivi per giudicare ciò che è giusto o ingiusto consegue ad un bisogno di sicurezza che le persone manifestano ogni volta che sono chiamate a valutare una situazione o un'idea. In altre parole, il pensiero comune avvalga questo carattere di oggettività dei giudizi morali perché esso stabilisce, soprattutto a livello implicito ciò che è giusto o ingiusto, ciò che è bene e ciò che è male in generale. In accordo con Jedlowskj (2012), il senso comune ha una funzione di *naturalizzazione* della realtà sociale. Cioè essa risponde ad una necessità fondamentale per ogni tipo di società, ossia quella di consentire ai suoi membri di attribuire un ordine cognitivo alle loro esperienze. Il senso comune dunque è una conoscenza pratica i cui contenuti si definiscono entro una specifica cornice culturale e si tramandano di generazione in generazione. Tali contenuti riguardano sia le questioni naturali e sia quelle legate al comportamento. Questo ad esempio è chiaro quando gli insegnanti fanno riferimento al loro ideale di studente e ne affermano le caratteristiche (“un buon studente non si comporta così”). Il senso comune quindi è un insieme di “istruzioni pragmatiche” (ibidem, p. 29) che consentono all'individuo non solo di interpretare quanto accade intorno a lui ma anche di agire in un modo che sia compreso e accettato dagli altri. Gadamer (in Jedlowski, 2012) l'ha definito il “senso che fonda la comunità” e il “senso per il giusto”. In altre parole il senso comune si manifesta nei giudizi di giustizia e di ingiustizia, di conveniente e di sconveniente che l'individuo pronuncia all'interno del gruppo sociale e culturale di appartenenza. Il senso comune dunque oltre ad essere un insieme di istruzioni pratiche, un bagaglio pronto per affrontare ed interpretare la quotidianità è anche un insieme di norme morali che definiscono su una base di saggezza condivisa ciò che è bene e ciò che è male. Tale definizione spesso si avvale della presenza di

pre-giudizi intesi come giudizi che “precedono ogni giudizio individuale, sfondo di definizioni della realtà che ciascun individuo trova già dato all'inizio di ogni personale atto interpretativo, nel linguaggio che usa e nelle sue espressioni ricorrenti” (Jedlowskj, 2012, p. 31). Tale concezione di senso comune rimanda dunque alla presenza di un sostrato cognitivo, emotivo, pragmatico e morale comune entro il quale l'individuo spiega, valuta e giudica la realtà circostante, sapendo di essere compreso dagli altri. Ciò che manca in questa accezione di senso comune è la possibilità che la realtà possa essere interpretata in modo diverso da quello solito: il senso comune inteso come saggezza diffusa, condivisa e data per scontata contiene in sé il rischio della sospensione del dubbio, ossia il rischio che l'individuo cessi di porsi domande su ciò che accade e sul significato che comunemente viene ad esso attribuito. Si corre in rischio in una parola che la soggettività di ciascuno perda il suo valore intrinseco che consiste nell'avere la possibilità di pensare in modo diverso da come si è sempre pensato. Questo è in parte determinato dall'insinuarsi di un pensiero abitudinario che si adagia sul “così pensano tutti” e che sospende ogni tipo di elaborazione e di risposta personale in ciascuno. Potremmo definire questo atteggiamento una sorta di “pigritia del pensiero” che preferisce continuare a pensare come ha sempre fatto, “senza ombra di dubbio”. Il senso comune, che come abbiamo visto è un “pensare comune”, elude la possibilità di scorgere aspetti del reale insoliti, cui il soggetto non è abituato, in quanto essi non sono contemplati dal senso comune stesso. Così guardare e giudicare uno studente sulla base del senso comune, che definisce come dovrebbe essere lo studente stesso, preclude la possibilità di cogliere altri suoi aspetti peculiari e originali.

Se l'esistenza di un senso comune, i cui contenuti si esplicitano su un piano di praticità (che comprende il cosa fare) e di moralità (che comprende il come agire), costituisce un punto fermo per coloro che vivono nei medesimi contesti socio-culturali, in realtà esistono alcuni aspetti che mettono in dubbio il suo valore assoluto e che convalidano l'esistenza del già citato scetticismo morale quali ad esempio la dipendenza dei giudizi morali dai modi di vivere reali delle persone e dalle loro esperienze (Mackie, 2001)

Come conciliare questi due aspetti, quello cioè di un bisogno di criteri oggettivi e generali, sulla base dei quali giudicare limitando i rischi di errore, e l'influenza dei fattori che dipendono dalla propria personalità e da quelli di contesto?

A questo proposito, nell'ambito degli studi sociologici (Boudon, 2002), è stata messa a punto una teoria “cognitivistica” con lo scopo di comprendere come nascano i sentimenti di giustizia e quale sia la loro natura. Essa cerca di conciliare l'esistenza di teorie generali sulla giustizia, grazie alle quali le persone possono affermare “questo è equo, questo è giusto” e il variare dei sentimenti di giustizia che si osserva nei diversi contesti storico-culturali, dal momento

che gli elementi di contesto sono ritenuti responsabili di un possibile giudizio che si discosti dalla teoria generale. In altre parole, il modello cognitivista sostiene che la variabilità dei giudizi di giustizia dovuti al loro essere considerati strettamente legati al contesto in cui vengono elaborati possa coesistere con i principi generali e con i giudizi oggettivamente validi (Boudon, 2002).

Alla luce di quanto appena affermato, possiamo postulare l'esistenza da una parte di giudizi di giustizia generali, comunemente accettati dalla gran parte delle persone e frutto di esperienze e di rielaborazioni collettive avvenute nei contesti sociali e culturali di appartenenza e dall'altra della possibilità che di fronte a specifiche situazioni gli individui possano ritenere difficile e non così scontato orientarsi nell'elaborare giudizi di giustizia o di ingiustizia generali. Essi cioè si possono trovare nella condizione di non sapere se ciò di cui sono spettatori o attori si possa connotare come giusto o sbagliato, nonostante in genere facciano riferimento a solidi principi che li orientano nel processo di attribuzione di valore.

La teoria di Boudon, nell'intento di comprendere il motivo per cui gli attori sociali si comportano in un modo piuttosto che in un altro ed elaborino certi tipi di giustizia e non altri, si rifà al concetto di *razionalità assiologica*, ripreso da M. Weber (1999), che si fonda sulla distinzione tra una razionalità di tipo strumentale e una razionalità cognitiva. La prima prevede da parte dell'individuo l'utilizzo di determinati mezzi per il raggiungimento di uno specifico scopo; la seconda pone le sue basi su una teoria *forte* che il soggetto utilizza per spiegare un evento o una situazione. Secondo quanto postulato da Weber, non è pensabile che i sentimenti di valore, e quindi il sentimento di giustizia, abbiano una ragione solo strumentale e di carattere consequenzialistico, bensì è necessario che essi siano pensati come l'effetto di ragioni ritenute *forti* dalle persone, ragioni cioè che in certi momenti per le loro caratteristiche si presentano come solide basi su cui il sentimento di valore poggia. I mezzi, dunque, utilizzati per il raggiungimento di obiettivi non solo devono essere efficaci (razionalità strumentale), ma devono rispettare i valori fondamentale per la vita in comune, tra cui quelli della giustizia (Boudon, 2002).

Sintetizzando, in riferimento a queste premesse, la teoria "cognitivista" si fonda su tre postulati:

- 1) le teorie possono essere costruite su questioni assiologiche-normative o descrittive e in entrambi i casi possono essere deboli o forti.
- 2) le persone tendono a fare propria la teoria che ritengono più forte.
- 3) le persone tendono a dire che "x è giusto, legittimo, sbagliato..." quando pensano che tale affermazione si fondi su una ragione forte.

La teoria cognitivista proposta da Boudon riesce così a conciliare l'aspetto contestuale riferito alla nascita dei sentimenti di giustizia con quello oggettivo: in altre parole i sentimenti di giustizia che le persone provano in un certo contesto, pur essendo relativi, finiscono con l'essere considerati dalle persone stesse come oggettivi, coerenti e universali, come afferma Boudon stesso: "il modello cognitivista... permette di cogliere meglio di quanto non facciano altri modelli la combinazione della dimensione storico-contestuale e di quella universale proprie dei sentimenti morali"(ibidem, pag. 122).

La teoria cognitivista dunque cerca di capire perché gli individui ritengono giusti o ingiusti idee, situazioni e comportamenti in riferimento ad un preciso contesto e perché nello stesso tempo gli stessi individui, in virtù delle loro ragioni "forti", pensino che il loro giudizio sia oggettivo e valido in generale per tutti. Il modello cognitivista quindi

"permette di spiegare in modo preciso la variabilità dei sentimenti di giustizia che si osserva da un contesto ad un altro poiché prende in considerazione i parametri dei contesti responsabili di questa variabilità [...] facendo questo, il modello risolve la contraddizione apparente tra il fatto che i sentimenti di giustizia sono sensibili al contesto e il fatto che le persone nel momento in cui li provano hanno la pretesa che tali sentimenti siano coerenti ed oggettivi"²⁶

Alla domanda se esista una qualche realtà, idea o situazione che possa essere giudicata da tutti allo stesso modo è possibile attribuire due risposte, che incidono in maniera importante sull'attribuzione di significato al termine giustizia: una di tipo affermativo (ciò che è giusto per un individuo lo è anche per un altro) che postula l'esistenza di una giustizia assoluta, universale; al contrario, una di tipo negativo (secondo la quale ciò che è giusto per un individuo può non essere giusto per un altro) per cui è possibile intendere il termine giustizia in senso non assoluto e cioè sostanziale e storico (Zagrebelsky, 2005).

In accordo con Zagrebelsky (2005), nel corso della storia dell'umanità molti assunti che sono nati per garantire la giustizia alla maggioranza delle persone hanno poi dato adito a comportamenti ingiusti (si pensi al nazismo e all'utilizzo che avrebbe potuto fare della massima "a ciascuno il suo" o "tratta gli uguali in modo uguale e i diversi in modi diversi" a favore delle proprie esecrabili tesi). Questo conferma come il termine giustizia si presta a svariate interpretazioni, che sono di volta in volta a servizio di politiche particolari, le quali necessitano di stabilire cosa sia giusto e cosa no per dare fondamento alle proprie scelte e azioni. Analizzata in questi termini, la giustizia è determinata da chi detiene il potere e stabilisce le leggi, le quali non possono essere definite né giuste né ingiuste, ma

²⁶ Boudon, R., *Ivi*, p. 123.

semplicemente frutto di chi stabilisce cosa è giusto. Tale concezione *nichilista* della giustizia (Zagrebelsky, 2005) si fonda sull'esistenza di un'idea a *priori* di giustizia stessa, la cui definizione richiede l'intervento della razionalità. E' utile invece sottolineare come una definizione solamente razionale del termine "giustizia" non contempla il peso dei valori e la possibilità che le scelte morali siano frutto di percezioni non sostenute da alcuna dimostrazione o speculazione.

La giustizia, oltre che categoria filosofica, è anche

“ e forse ancor più una categoria sociologica, non solo principio formale, ma sostanziale e pieno di contenuti, non solo concetto astratto con il quale descrivere rapporti ideali, ma esperienza concreta di gestione di rapporti sociali, non solo aspirazione ad uno stato di giustizia, ma pratica e progetto di una società giusta”²⁷.

Questo suo essere “categoria sociale”, e si potrebbe aggiungere “contestuale” e “storica” , conduce ad affermare che, benché ciascuno auspichi l'esistenza di sistemi universali di valori, che in qualche modo siano indicativi per ciascuno sul “come si dovrebbe pensare per essere giusti”, non c'è “uomo giusto sotto il sole il quale, facendo il bene, non faccia il male” (Zagrebelsky, 2005). Quanto appena affermato invita a soffermarsi su un'altra questione relativa al tema della giustizia, la presenza di situazioni dilemmatiche.

²⁷ Ronfani P. (a cura di) (2007), Non è giusto! Donzelli Ed., Roma, p. 34.

2.3 Le situazioni dilemmatiche

*O Eros invincibile... in agguato ovunque...
tu che trascini i giusti a ingiustizia e rovina.
Sofocle, Antigone.*

I dilemmi morali sono l'esemplificazione di come sia difficile stabilire con certezza cosa sia giusto o ingiusto. Ciò che rende tali i dilemmi morali è la presenza simultanea di una legge morale e di una legge positiva il cui confronto si trasforma spesso in uno scontro insanabile. In altre parole, il soggetto si trova di fronte ad un dilemma ogni qualvolta il suo senso di giustizia non collima con quanto dichiarato dalla legge positiva. Emblematica a questo riguardo, e per certi versi estrema, è la vicenda narrata da Sofocle nell'Antigone in cui la protagonista vorrebbe dare sepoltura ad entrambi i fratelli, Eteocle e Polinice. La comunità di Tebe non può riconoscere ad uno dei due regolare sepoltura poiché egli ha infranto le leggi della città. Antigone, che crede invece che entrambi abbiano diritto a riposare in pace, decide di contrastare tale decisione e di non riconoscere la legge di stato, così come punizione viene lasciata morire di inedia in una caverna. La protagonista, pur consapevole dell'esistenza della legge di stato e delle nefaste conseguenze dovute al suo mancato rispetto, decide di ubbidire alla sua coscienza morale, che non può tollerare il sacrilegio nei confronti del corpo dell'amato fratello.

In ambito psicologico (si vedano a questo proposito le ricerche di Kohlberg, con gli adolescenti -1958-) le questioni dilemmatiche vengono utilizzate per comprendere le possibili differenti reazioni dei soggetti di fronte a situazioni non facilmente giudicabili e per descrivere la difficoltà che essi, come era accaduto ad Antigone, incontrano quando non riconoscono pienamente il contenuto delle leggi, quando cioè esse non rispondono alla loro idea di giustizia. Più in generale possiamo dire che i dilemmi morali costituiscono la prova di come sia difficile definire in maniera univoca ciò che è giusto o ingiusto, nonostante la presenza di leggi condivise.

In presenza di un dilemma morale è evidente come le reazioni degli individui a certe situazioni possano essere diverse e tutte teoricamente accettabili. Il caso dell'uomo che ruba il farmaco per curare la propria moglie in fin di vita (Sandel, 2010) dà origine a differenti giudizi morali sintetizzabili sostanzialmente in due macro atteggiamenti: chi ritiene giusto che l'uomo si comporti così per salvare la moglie, pur infrangendo la legge che vieta il furto, e chi invece condanna il suo comportamento perché prima di tutto viene il rispetto della legge. Difficilmente si potrebbe prendere una posizione certa e definitiva di fronte ad un caso

del genere e anche quando per necessità ci si trovi nella condizione di dover scegliere permane il dubbio della propria scelta.

Nella vita di tutti i giorni spesso gli individui sono chiamati a prendere una posizione di fronte a situazioni dilemmatiche, per fortuna non sempre così gravi, ma certamente mai semplici. In ambito familiare può accadere che due genitori i quali hanno da sempre creduto nell'importanza di trattare i propri figli secondo il principio dell'uguaglianza si trovino di fronte a situazioni che mettono in dubbio tale principio e che richiedono un atteggiamento diverso nei confronti dei figli, non più fondato sull'uguaglianza ma sul rispetto della differenza. In questo caso il dilemma tra la tutela del valore dell'uguaglianza e il bisogno di guardare i figli in quanto individui unici e dunque differenti pone a volte i genitori di fronte a scelte non facili.

In ambito scolastico può accadere che gli insegnanti si trovino in grande difficoltà a scegliere se promuovere o bocciare un allievo al limite della sufficienza per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi didattici, nonostante vi siano dei criteri di valutazione condivisi e pienamente accettati da tutto il collegio docenti. Il dilemma pone sempre il soggetto di fronte due o più possibilità di scelta, tutte sostenute da valide ragioni e si presenta in tutta la sua complessità. La complessità è dovuta in questo caso alla frammistione tra componenti che appartengono al piano didattico (raggiungimento degli obiettivi, valutazione degli esiti, elaborazione di conoscenze e di competenze e così via) e componenti che riguardano la valutazione dello studente in quanto persona (l'incidenza della bocciatura sull'autostima dello studente e sulla motivazione allo studio, la sua capacità di tollerare una frustrazione, la presenza di un ambiente familiare in grado di accogliere un insuccesso etc.). La decisione finale dipende in larga misura dalla posizione gerarchica dei valori morali nell'individuo, che deve compiere la scelta nella sua personale scala assiologica (Ronfani, 2007). In una parola, da quei valori che egli ritiene dominanti rispetto ad altri. Alcuni studi in ambito educativo (Tirri, 1998)—in riferimento alla teoria di Deutsch (1985), hanno evidenziato i valori che sottostanno al lavoro quotidiano degli insegnanti. I più comuni dilemmi morali a scuola identificati sia dagli insegnanti che dagli studenti sono relativi alla decisione di punire o lodare gli studenti stessi o riguardano la scelta di ascoltare i racconti relativi ai loro vissuti e/o esperienze che vivono al di fuori dell'ambito scolastico. In questi dilemmi gli insegnanti sono guidati dal valore del bisogno (*need*) attraverso il quale vengono in primo luogo tutelati il benessere dell'allievo e l'incoraggiamento del suo sviluppo personale, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo, come si evince da queste parole:

“The need of students were perceived as the most important principles in teachers' decision making. In the sensitive matters, as well, teachers had

used the principle of need in solving the problems. Usually these dilemmas were ones where the teachers had to question their role and competence as teacher. A teacher who had faced this kind of dilemma reflected the case in the following way: First I thought that it might be better not to ask this student a question but then I felt that the student might find me ignorant if I do not ask her anything. This kind of a sensitive matter might not belong to teachers' work but you cannot ignore them if you work with the students...'²⁸

Alla luce di quanto di detto emerge la difficoltà a definire una scelta in termini assoluti. Casi come quelli citati non sono dei veri e propri dilemmi, perché hanno come caratteristica quella di giungere a conclusioni diverse a seconda del sistema morale cui il soggetto fa riferimento. In questo caso abbiamo di fronte dei *dilemmi impropri*. Nel caso invece in cui il soggetto debba elaborare un giudizio che coinvolge due o più valori considerati importanti all'interno del medesimo sistema valoriale, il dilemma prende il nome di *proprio*. Questo tipo di dilemma si presenta in situazioni “in cui sono presenti argomenti decisivi per due o più corsi d'azione o inazione alternativi o incompatibili” (Ronfani, 2007)- e qualunque sia la decisione presa essa sarà arbitraria. La complessità dei sistemi morali dunque è definita dalla presenza di norme fondamentali e di norme secondarie che in genere convivono in modo pacifico. Vi sono casi in cui l'individuo si trova a dover prendere in considerazione due norme fondamentali per far fronte ad una specifica situazione e, sebbene queste di per sé non siano in contraddizione, una indica all'individuo un comportamento o una scelta diametralmente opposte a quelle indicate dall'altra.

Le situazioni dilemmatiche pongono dunque gli individui di fronte alla necessità di una *riflessione etica*, che consenta loro di dipanare i dubbi che scalfiscono le loro sicurezze e i principi che stavano alla base dell'elaborazione dei loro giudizi. La riflessione etica fa sì che l'individuo metta sempre in relazione i principi che egli possiede ed i giudizi che elabora in precise circostanze. Questo continuo interrogarsi sui propri principi in relazione a quanto avviene nella realtà dà origine all' “oscillazione etica” che “consiste appunto in questa disposizione della mente, che si muove avanti e indietro, dal mondo dell'azione a quello delle ragioni” (Sandel, pag.38).

28 Tirri T. (1998), Teachers' and Students' Views on Distributing Justice at School, *Annual meeting of American Educational Research Association in San Diego*, April 13 1998, p. 3.

2.3.1 Il contributo delle neuroscienze alla comprensione del sentimento di giustizia

Grazie ai recenti studi in ambito neuroscientifico (Moll et al. 2005) si stanno aprendo nuovi scenari sui complessi meccanismi che regolano i fenomeni morali sia da un punto di vista cognitivo che comportamentale. Tali studi hanno individuato delle basi biologiche (Damasio, 2007; Moll et al. 2005) del comportamento morale umano, attraverso la tecnica del *brain imagin*, che consente di vedere quali aree del cervello si attivano quando un soggetto elabora un giudizio morale, soprattutto se si trova di fronte ad un dilemma. Alcune ricerche (Greene, Haidt, 2002) hanno evidenziato, attraverso l'uso della Risonanza Magnetica, come a seconda del tipo di dilemma, personale o impersonale, le reazioni degli individui si presentavano differenti. Il dilemma personale, quello cioè che riguarda una persona di cui si deve decidere la sorte, metteva l'individuo nella condizione di attivare maggiormente le aree del cervello associate alle emozioni, rispetto a quando venivano presentati dilemmi impersonali e non morali. Inoltre anche il tempo di reazione di fronte ad una situazione dilemmatica può essere differente a seconda che si tratti di un dilemma personale o impersonale: nel caso di un dilemma personale esso aumenta e ciò è probabilmente indice di un conflitto interno tra le varie possibilità di risposta al dilemma, segno questo che ad una prima fase di intuizione in cui il soggetto d'impulso dà una risposta al dilemma segue una fase di ragionamento, in cui egli cerca di ponderare al meglio la situazione per poi giungere ad una decisione. Altre ricerche effettuate su soggetti con lesioni cerebrali (Damasio, 2007) hanno evidenziato come anche in presenza di deficit affettivi le emozioni giochino un ruolo fondamentale nel processo di elaborazione del giudizio morale. Tutte le ricerche citate fanno pensare che la maturazione di un giudizio di valore dipende sia da fattori cognitivi che emotivi. Ciò che era stato intuito in passato sembra non essere disconfermato dagli studi più recenti.

Sempre in ambito neuroscientifico (Moll. et al., 2005) sono stati evidenziati ulteriori interessanti aspetti che concorrono all'elaborazione del giudizio. Secondo questi studi i giudizi morali sono il frutto di un'integrazione tra una conoscenza strutturata degli eventi, delle caratteristiche che il soggetto percepisce nel contesto in cui si trova (ad esempio quelle del viso, della voce, della postura delle persone che lo circondano) e degli stati emotivi, quali ad esempio l'ansia o la preoccupazione. Anche in questo caso dunque l'emozione ha una parte rilevante nell'origine dei giudizi di valore e se, come abbiamo visto, la tecnica del *brain imagin* consente di individuare con una certa precisione le aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione dei giudizi, tanto da far pensare che questa segua un iter biologicamente determinato e dunque presumibilmente attivo nella gran parte dei soggetti sani, il peso attribuito alle emozioni fa pensare che non sussistano criteri oggettivi ed universali che regolano l'elaborazione dei giudizi morali. Alla luce di quanto appena affermato è quindi

possibile supporre che non esista un criterio assoluto di giustizia e tanto meno che esso sia determinato esclusivamente in termini razionali. Ciò conduce a pensare che, con tutta probabilità, per comprendere meglio come avvenga la formazione di un giudizio di giustizia sia necessario appellarsi alle esperienze delle persone, ai loro vissuti, alle loro rappresentazioni, accettando così l'esistenza di una pluralità di sentimenti di giustizia che, pur confliggendo, mostrano, nelle infinite sfumature, tutta la loro varietà e ricchezza.

2.4 La teoria delle rappresentazioni sociali e la psicologia dei costrutti personali

La natura del fenomeno indagato in questa ricerca ha portato a prestare una particolare attenzione alla teoria delle rappresentazioni sociali (Farr, Moscovici, 1989; Doise, 2002) e alla psicologia dei costrutti personali (Kelly, 2004), entrambi cornici esplicative rispetto ai processi di pensiero attraverso i quali gli individui attribuiscono significato alla realtà in cui vivono e rispetto alle modalità cui essi ricorrono per la condivisione di tali processi, che pare essere sostanzialmente fondata su una *dialogicità* continua. Quello della giustizia è un tema sentito con molto interesse dagli individui nei loro diversi contesti di vita e proprio per la sua natura complessa e polimorfa dà spesso luogo a rappresentazioni che poi divengono oggetto di discussione e di confronto. Questo accade anche in ambito scolastico nel quale la relazione educativa e didattica, proprio per le qualità che la caratterizzano (reciprocità, asimmetria, pluralità di ruoli, gestione del potere), ben si presta ad essere oggetto di rappresentazioni sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti.

La teoria delle rappresentazioni sociali è nata nell'ambito della psicologia sociale a partire dal pensiero di Durkheim (1858-1917) e più in particolare dal concetto di rappresentazioni collettive. L'autore ha affrontato il dibattito relativo alla conoscenza superando le posizioni aprioristiche ed empiristiche del tempo e sostenendo che il contenuto e la forma della conoscenza sono socialmente determinati (Palmonari, Emiliani, 2009) e radicati nei contesti della vita quotidiana. Moscovici (1989), pur ispirandosi al pensiero di Durkheim (1978), ne prende le distanze, superando l'"atteggiamento naturale" di quest'ultimo nei confronti dei fatti sociali che lo aveva portato a definirli "fatti che risiedono al di fuori dell'individuo", "contenuti del mondo" che necessitano di essere studiati come se fossero fenomeni naturali. Moscovici ritiene invece che l'oggetto della conoscenza non si impone in modo naturale al soggetto, ma "è iscritto in un contesto attivo, dinamico, poiché viene conosciuto dall'individuo o dal gruppo in funzione dei mezzi e dei metodi che gli permettono di conoscerlo" (Palmonari, Emiliani, 2009, p. 39). In questo senso una rappresentazione sociale secondo l'autore ha sempre a che vedere con la relazione che intercorre tra soggetto e oggetto, assume un potere creativo nei riguardi dell'oggetto e ha sempre una valenza comunicativa

rispetto a ciò che il soggetto osserva. Alla luce di ciò le rappresentazioni sono delle vere e proprie branche della conoscenza, che vengono utilizzate per conoscere la realtà e per comprenderne l'organizzazione. In quest'ottica

“se la rappresentazione sociale è una preparazione all'azione, non lo è solamente nella misura in cui guida il comportamento, ma soprattutto nella misura in cui rimodella e ricostituisce gli elementi dell'ambiente in cui il comportamento deve essere attuato. Fornisce un senso al comportamento e lo integra in una rete di relazioni in rapporto con l'oggetto”²⁹

Moscovici quindi ritiene che le rappresentazioni siano dei fenomeni caratterizzati da dinamicità ed evoluzione, in cui oggetti ed idee si intrecciano definendosi reciprocamente: “è questa una delle ragioni che concorrono a definire la teoria delle rappresentazioni sociali come una teoria dinamica della conoscenza sociale” (Palmonari, Emiliani, 2009, p. 40). Le rappresentazioni sono dunque modi attraverso i quali l'individuo conosce ed interpreta la realtà e

“quando studiamo le rappresentazioni sociali, studiamo l'uomo che pone domande, che aspetta risposte o pensa, e non già qualcuno che manipola informazioni o si comporta in un certo modo. Più precisamente studiamo un uomo il cui scopo non è agire ma comprendere”³⁰

Secondo l'autore, ciò che caratterizza le relazioni interpersonali sono le reciproche rappresentazioni che i soggetti elaborano: quando un individuo incontra delle persone (si pensi ad esempio all'insegnante che ogni giorno incontra lo studente in classe) o stabilisce un rapporto con gli oggetti, entrano in campo le rappresentazioni, che attivano un controllo su tutte le informazioni che riceve e a cui cerca di attribuire un significato. Una delle principali funzioni delle rappresentazioni consiste inoltre nel “rendere qualcosa di inconsueto, o l'ignoto stesso, familiare” (Farr, Moscovici, 1989, p. 45). Questo processo attraverso il quale l'individuo accede al mondo dell'ignoto e lo trasforma in qualche forma a lui familiare è caratterizzato da due meccanismi:

1) *l'ancoraggio*, che consiste nella riduzione di idee insolite in categorie o immagini ordinarie, affinché esse risultino familiari e comprensibili. E' attraverso la classificazione di

29 Moscovici, S. (1976^a), cit. in Palmonari A., Emiliani, F. (a cura di) (2009), Paradigmi delle rappresentazioni sociali, Il Mulino, Bologna, p. 39.

30 Farr R, Moscovici S. (a cura di) (1989), Rappresentazioni sociali. Ed. Il Mulino, Bologna, p. 35.

ciò che non è classificabile e il nominare ciò che è innominabile che è possibile immaginarlo sotto-forma di rappresentazione: “difatti la rappresentazione è, fondamentalmente, un sistema di classificazione e di denotazione, di assegnazione di categorie e nomi” (ibidem, p. 52). Categorizzare un oggetto o una persona significa ricorrere ad uno dei paradigmi presenti nella memoria di ciascuno e stabilire con esso una relazione positiva o negativa. E' attraverso questo processo che ciascuno dà forma a delle proprie teorie sulla natura umana e sulla società. Attraverso il processo di ancoraggio la rappresentazione si radica nella società e la dimensione psicologico-individuale si incontra con quella sociale (Doise, 1992).

2) *l'oggettivazione* è il meccanismo che consiste nel trasformare un'idea in immagini concrete, cioè “in qualcosa che esiste nel mondo fisico” (Farr, Moscovici, 1989, p. 51) attraverso l'uso del linguaggio che

“è come uno specchio che può separare l'apparenza dalla realtà, separare ciò che è visto da ciò che è e rappresentarlo immediatamente sotto forma di apparenza visibile di un oggetto o di una persona, mettendoci contemporaneamente in grado di valutare questo oggetto o questa persona, come se fossero distinti dalla realtà, come se fossero reali... perciò i sostantivi che inventiamo e creiamo per dare una forma astratta a sostanze o fenomeni complessi diventano la sostanza o il fenomeno, e questo è ciò che facciamo incessantemente”³¹

L'espressione linguistica diventa dunque lo strumento attraverso il quale “fissare” le rappresentazioni e la sua decostruzione ed analisi consente un avvicinamento alle rappresentazioni stesse ed una loro più approfondita conoscenza.

Un assunto che è alla base della teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici è quello che riguarda la presenza di un *pensiero bicausale*, mediante il quale l'individuo, osservando un oggetto, una persona o un fenomeno ricerca simultaneamente un nesso di causa effetto e una relazione di mezzi e di fini in riferimento a sé. In altre parole, ciascuno, di fronte ad un evento ritenuto eccezionale rispetto alla norma o a quanto ci si era immaginati, è portato a ricercarne la causa, a trasformare, come già detto in precedenza, l'ignoto in noto e familiare. Non solo, ciascuno di fronte a qualsiasi evento o situazione o azione cerca di individuarne l'intenzione o lo scopo e opera delle inferenze che gli consentono di assimilare ciò che vede ad un suo *prototipo* e quando ciò non è possibile esso si trasforma immediatamente in qualche cosa di singolare o addirittura di non accettabile. Il processo appena illustrato di attribuzione e di inferenza viene definito da Moscovici attraverso la *teoria della causalità*

³¹ Farr R., Moscovici S., *Ivi*, p. 66.

sociale, che ben illustra il bisogno dell'individuo di comprendere quanto avviene nella realtà in cui egli è immerso.

L'interrogativo che percorre la storia della teoria delle rappresentazioni sociali si riferisce al rapporto esistente tra la dimensione collettiva e quella individuale insite nelle rappresentazioni stesse. E' con l'opera della scuola di Ginevra ed in particolar modo con Doise (2002) che si cerca di dare una risposta a tale interrogativo. Nei suoi primissimi studi l'autore si era proposto come obiettivo quello di verificare l'esistenza di una influenza dei fattori sociali sul funzionamento cognitivo individuale (Palmonari, Emiliani, 2009).

A questo proposito Bourdieu (1989), attraverso l'elaborazione della teoria dei *campi sociali*, sostiene l'esistenza di un'articolazione organica stratificata tra dimensioni diverse presenti nelle rappresentazioni sociali: il primo strato è formato dalle *rappresentazioni sociali* che sono frutto di continue dinamiche sociali. Articolate ad esso vi sono le *rappresentazioni collettive*, attraverso le quali è possibile costruire un linguaggio comune a tutti coloro che vivono il medesimo contesto, aventi come caratteristica quella di ridurre la loro possibilità di azione e di decisione ed, infine, l'ultimo strato è costituito dalle *rappresentazioni individuali* che differenziano gli individui gli uni dagli altri e dalle quali potrebbero avere origine movimenti conflittuali tra i membri di una stessa comunità. In riferimento a questi studi e alla nozione di *campi di rappresentazioni* di Moscovici, Doise (2002) elabora il *paradigma dei quattro livelli di spiegazione*, volto ad una comprensione più approfondita dei fenomeni sociali: il *livello individuale intrapsichico*, che riguarda i processi cognitivi attraverso i quali gli individui elaborano le informazioni; il *livello delle relazioni interpersonali*, il livello dei *rapporti di potere* che si generano tra gli individui in virtù delle differenti posizioni gerarchiche che occupano all'interno di un contesto ed infine il *livello di consenso* manifestato dai soggetti nei confronti dei sistemi di credenze, di norme e valori. L'elaborazione di un siffatto paradigma testimonia la difficoltà di giungere ad una definizione esaustiva di rappresentazione sociale proprio perché essa è frutto di un continuo ed incessante confronto tra differenti punti di vista e tra una dimensione individuale ed una intersoggettiva. Alla luce di queste riflessioni ed in linea con il pensiero di Moscovici, Doise (1985) giunge a definire le rappresentazioni sociali come *principi generatori di prese di posizioni* collegate a specifiche posizioni sociali in un insieme di rapporti interpersonali e come organizzatori di processi simbolici presenti nei rapporti sociali. L'importanza data al termine "simbolico" ribadisce la necessaria presenza di un sistema di comunicazione attraverso il quale gli individui costruiscono e condividono significati (dimensione interpersonale). La definizione di Doise di rappresentazioni sociali presenta delle analogie con quella di *habitus* elaborata da Bourdieu (2003), esse cioè si prefigurano come strutture

che funzionano come strutturanti le pratiche e le rappresentazioni. Esse derivano dai rapporti sociali e nello stesso tempo modulano i comportamenti dei soggetti all'interno di tali rapporti (Doise, 2005).

La dimensione individuale delle rappresentazioni, che, come abbiamo visto, è stata oggetto di attenzione anche da parte della scuola di Ginevra, richiama la teoria dei costrutti personali di Kelly (2004), attraverso la quale l'autore ha descritto le modalità ed i processi cui gli individui ricorrono per costruire ed elaborare una personale teoria della realtà in cui essi vivono. Secondo l'autore i costrutti personali rappresentano

“schemi che sono utilizzati per conoscere gli eventi. I costrutti sono modalità per costruire la realtà. Essi consentono all'uomo [...] di dare un senso a qualunque comportamento, sia esso esplicito o implicito, espresso verbalmente o non verbalmente, più o meno in linea con altri comportamenti, più o meno elaborato razionalmente”³²

I costrutti personali non hanno solamente una natura cognitiva, riconoscibile dal soggetto che li elabora, ma presentano anche una parte che Kelly definisce *preverbale* e che ha a che fare con la sfera emotiva delle persone. È questa natura preverbale ed emotiva dei costrutti che assume un ruolo significativo per l'individuo nel momento in cui egli ricorre ai suoi schemi per conoscere e comprendere gli eventi. Essa è una sorta di *imprinting* mentale che emerge e si fa sentire con prepotenza ogni qual volta l'individuo è chiamato ad esprimere un giudizio sulla realtà circostante. Questa duplice natura dei costrutti, cognitiva ed emotiva, porta Kelly a definire i costrutti stessi come l'unità centrale della vita psicologica dell'individuo.

La teoria di Kelly si costruisce intorno ad un postulato fondamentale per cui gli individui, da un punto di vista psicologico, si muovono secondo obiettivi ben precisi e cercano in tutti i modi di anticipare gli eventi futuri. Le modalità operative attraverso le quali gli eventi vengono anticipati sono i costrutti e a loro volta i costrutti sono delle *astrazioni*, cioè delle proprietà attribuite ad un certo numero di eventi così che diventi possibile prevederli. Intorno al postulato fondamentale, l'autore colloca tutta una serie di corollari per meglio comprendere il processo di attribuzione di significato agli eventi da parte degli individui. Fra questi, alcuni appaiono particolarmente interessanti in relazione al tema della giustizia e dell'ingiustizia ed in particolar modo al suo nesso con la dimensione relazionale: il corollario dell'individualità, il corollario della comunalità e quello della socialità. Il primo si riferisce alle differenze individuali insite nel processo di anticipazione degli eventi per cui le

32 Kelly G. (2004). La psicologia dei costrutti personali. Raffaello Cortina Editore, p. 6.

persone sono diverse una dalle altre non solo perché si trovano ad anticipare eventi differenti ma anche per il diverso approccio che esse utilizzano per anticipare uno stesso evento. Quanto appena affermato sembrerebbe precludere la possibilità che gli individui siano messi nella condizione di condividere i significati che essi attribuiscono alla realtà e che essi vivano in maniera solipsistica tale processo di attribuzione di significato. In realtà con il corollario della comunalità, Kelly sostiene la possibilità che gli individui raggiungano una modalità simile di costruzione degli eventi e che pertanto essi si comportino in modo simile. Questo solo aspetto non è sufficiente secondo l'autore per garantire adeguatezza alle relazioni interpersonali: accanto a ciò è necessario “costruire il modo di vedere gli eventi dell'altra persona” (Kelly, 2004, p. 87). E' con queste parole che Kelly definisce il corollario della socialità che evidenzia l'importanza della comprensione reciproca delle prospettive attraverso le quali ciascuno osserva la realtà, all'interno di una medesima cornice socio-culturale. Al pari della relazione terapeuta-paziente (quella a cui Kelly si riferisce nel corso dei suoi studi sui costrutti personali) la cui efficacia passa attraverso una comprensione reciproca dei costrutti di entrambi, un'adeguata relazione insegnante-studente dovrebbe avere come presupposto la possibilità di mettersi, in maniera reciproca, nella prospettiva con cui l'altro interpreta la realtà ed anticipa gli eventi.

Ciò che accomuna la teoria delle rappresentazioni sociali e la psicologia dei costrutti personali è costituito dal ritenere che la capacità creativa degli individui coincide con la capacità di rappresentarsi la realtà circostante e che tali rappresentazioni influenzano le modalità di azione degli individui stessi, a volte in modo inconsapevole. Questo accade anche agli insegnanti nel loro quotidiano lavoro a scuola ed in questo senso l'indagine delle loro rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia rivela la sua utilità nella comprensione delle dinamiche interpersonali che ogni giorno animano la vita di classe. E' sulla base delle rappresentazioni nei docenti di studente “modello”, di insegnante ideale, di buona conduzione della classe e di quali siano le modalità e le strategie migliori affinché si realizzi un soddisfacente processo di apprendimento che gli insegnanti si muovono, interagiscono, comunicano, scelgono ed agiscono tutti i giorni a scuola. Ed in questo continuo rappresentarsi gli elementi che danno forma alla realtà scolastica le componenti individuali e sociali delle rappresentazioni si avvicinano e si integrano in continuazione.

Capitolo 3

Le teorie psicologiche sulla giustizia nelle organizzazioni

3.1 Premessa

Le ricerche di carattere psicologico condotte negli ultimi decenni in ambito organizzativo (Greenberg & Cropanzano, 2001) hanno messo in evidenza l'importanza della percezione di giustizia negli individui che fanno parte di un'organizzazione e la sua influenza sui loro atteggiamenti e comportamenti (l'impegno, la soddisfazione, la fiducia nei responsabili, il rispetto delle norme e delle decisioni prese). Le ricerche in questo ambito si sono occupate principalmente di evidenziare i rapporti tra i membri di una stessa organizzazione nei termini della distribuzione delle risorse (*giustizia distributiva*), delle procedure utilizzate a questo scopo (*giustizia procedurale*) ed infine delle conseguenze di queste sul piano delle relazioni interpersonali (*giustizia relazionale*). Nonostante questi studi non riguardino nello specifico l'ambito educativo, essi si sono rivelati alquanto utili per approfondire il tema della giustizia e dell'ingiustizia a scuola in quanto organizzazione complessa ed intessuta da continue relazioni interpersonali. Si pensi ad esempio alla relazione esistente tra la percezione di giustizia ed il processo di all'assegnazione dei voti, alle procedure che un insegnante sceglie per valutare gli studenti ed infine alle dinamiche relazionali e comunicative che caratterizzano i momenti della didattica.

Secondo alcuni autori (Greenberg, Lind, 2000), all'interno delle organizzazioni vi sono delle situazioni che mettono i soggetti nella condizione di elaborare giudizi di giustizia o di ingiustizia: esse corrispondono 1) ai momenti in cui le loro attese non sono soddisfatte, oppure 2) quando si verificano cambiamenti significativi ed infine 3) nel caso in cui le risorse scarseggiano.

Innanzitutto se le persone sono soddisfatte dei risultati raggiunti, in quanto sono proporzionali al loro impegno, è difficile che esse si soffermino con attenzione sulle procedure e sui criteri che hanno consentito il raggiungimento dei risultati stessi; al contrario è proprio quando non c'è corrispondenza tra impegno e risultato che i soggetti sono più propensi a riflettere sul tema della giustizia e a porsi delle domande a riguardo. Nel secondo caso, se le organizzazioni affrontano cambiamenti importanti che incidono sulla vita lavorativa delle persone, sulle loro aspettative e sui progetti futuri senza che esse siano coinvolti in tale processo, si possono verificare situazioni di incertezza in cui le persone stesse si sentono minacciate e trattate ingiustamente e perciò rivendicano attenzioni e rispetto; vi è infine il caso in cui, se le risorse all'interno di un'organizzazione scarseggiano, le

persone sono molto attente alle procedure che riguardano la loro distribuzione e possono provare sentimenti di ingiustizia quando i criteri non risultano chiari e condivisi.

Alcuni studiosi (Wayne & Tarter, 2004), in riferimento al pensiero di Leventhal (1980) e di Greenberg & Lind (2000), hanno evidenziato alcuni principi che, se rispettati, facilitano la percezione di giustizia negli individui che appartengono a delle organizzazioni. Tra questi troviamo quello dell'*equità* che pone l'accento sul rapporto di proporzione tra ciò che l'individuo offre all'organizzazione, nei termini di contributo ed impegno, e ciò che egli riceve come riconoscimento dalla medesima. Secondo il principio della *giustizia interpersonale*, le relazioni interpersonali dovrebbero essere caratterizzate da rispetto reciproco, sia sul piano della comunicazione verbale che su quello del comportamento. Il principio della *coerenza* riassume in sé non solo una congruenza tra ciò che si afferma e ciò che si mette in atto, ma anche la capacità soprattutto da parte di chi ha un ruolo di *leadership* di saper leggere il contesto e di saperne individuare le caratteristiche peculiari.

Secondo il principio dell'*accuratezza*, la percezione del senso di giustizia negli individui è legata alla chiarezza e alla trasparenza con le quali essi vengono informati sulle decisioni prese da parte di chi ha un ruolo di guida all'interno del gruppo. La diffusione di informazioni corrette e chiare promuove giustizia tanto quanto l'eventualità che le decisioni prese da chi ha un ruolo di guida possano essere modificate in caso si rivelino sbagliate, poco funzionali al benessere collettivo e ingiuste.

Il principio dell'*eticità* infine si fonda sul nesso tra il sentimento di giustizia e un comportamento etico caratterizzato da onestà, integrità, imparzialità, sincerità e fiducia.

I principi di giustizia delineati da Leventhal portano l'attenzione su alcuni aspetti fondanti la complessa vita di comunità, quali ad esempio il vedersi riconosciuti da parte degli individui che ne fanno parte i propri meriti sulla base dell'impegno investito e la necessità che vi sia una particolare attenzione ai processi comunicativi attraverso i quali tutti i membri dell'organizzazione raggiungono un sufficiente livello di conoscenza delle intenzioni e delle azioni di chi svolge un ruolo di guida al suo interno. Secondo la psicologia delle organizzazioni, la condivisione di intenti e di obiettivi da parte dei membri di un contesto organizzativo consente, indipendentemente dal livello gerarchico che ciascuno occupa, il raggiungimento di un clima di collaborazione che certamente facilita il raggiungimento degli obiettivi stessi. Tutto questo è possibile se chi ricopre il ruolo di *leadership* è in grado di leggere e di cogliere i messaggi di coloro che collaborano al raggiungimento dei fini dell'organizzazione e più in generale di sottoporre le complesse dinamiche del contesto ad un continuo processo di analisi.

Per comprendere ancora più a fondo i sentimenti di giustizia degli individui all'interno delle organizzazioni Greenberg (1996), facendo interagire le dimensioni “proazione/reazione” e quelle di “contenuto/processo”, individua alcune categorie entro le quali colloca i principali approcci teorici della ricerca sulla giustizia: la *reactive content theory*, che si focalizza sulle reazioni delle persone di fronte a decisioni ritenute ingiuste; la *proactive theory*, che porta l'attenzione sulle decisioni che possono suscitare un sentimento di ingiustizia; la *reactive process theory*, che riguarda le reazioni delle persone alle procedure che regolano i processi decisionali ed infine la *proactive process theory*, che evidenzia tutte quelle procedure decisionali che promuovono percezioni di giustizia. Le categorie individuate dall'autore evidenziano la complessità che le dinamiche interpersonali assumono all'interno di un contesto organizzativo e il continuo ed incessante intrecciarsi di processi decisionali e di conseguenti reazioni da parte dei destinatari degli stessi.

Sempre lo stesso autore (Greenberg, 2001) ha esaminato i *fattori di contesto* che influenzano le percezioni di giustizia o di ingiustizia negli individui. Uno di essi riguarda ad esempio la presenza di una forte strutturazione gerarchica all'interno dell'organizzazione che comporta relazioni di superiorità/subordinazione. Tale strutturazione influenza la qualità delle relazioni tra persone dal momento che esse occupano una posizione gerarchica differente ed esercitano un diverso grado di potere.

Altri autori (Cropanzano & Greenberg, 1997; Folger & Cropanzano, 1998; Folger & Martin, 1986) evidenziano inoltre un nesso tra la percezione di giustizia nelle persone e la possibilità che queste hanno di influenzare i processi decisionali. In una parola le persone sono maggiormente propense ad accettare esiti negativi senza che vi sia la percezione di essere stati trattati con ingiustizia quando prevale in loro la sensazione che i processi decisionali sono avvenuti in modo “giusto”.

Le reazioni degli individui ai processi decisionali, la partecipazione ai medesimi e la presenza di procedure differenziate sono gli elementi che insieme concorrono a definire la percezione di giustizia o di ingiustizia negli individui. Prendiamo ad esempio uno studente della scuola secondaria che chieda delucidazioni sul risultato di una verifica: cosa interessa allo studente in quel frangente? Sarà più importante il risultato ottenuto, oppure la disponibilità del docente ad ascoltare anche il punto di vista dello studente stesso? Cosa potrà risultare giusto allo studente e cosa potrà far nascere in lui sentimenti di ingiustizia? L'esito del compito o le procedure che sono state seguite per confermare l'esito stesso? Alla luce di quanto appena affermato, è possibile distinguere diverse dimensioni di giustizia che sono in continua relazione tra di loro. E ciò è continuamente sperimentabile a scuola dove, a seconda delle occasioni, insegnanti e studenti elaborano giudizi che si riferiscono alla

giustizia distributiva, procedurale o delle relazioni i cui presupposti continuamente si intersecano dando luogo ogni volta a situazioni differenti e uniche data l'unicità dei soggetti che vivono le medesime situazioni.

Nello specifico, per quanto riguarda la giustizia distributiva e procedurale, si vedrà come questi due concetti abbiano una stretta relazione con il processo di valutazione, ossia con l'assegnazione dei voti e con le procedure (schede di valutazione) ed i criteri sottostanti e come questo sia un terreno alquanto fertile per la crescita di sentimenti di giustizia e di ingiustizia. Mentre la giustizia nelle relazioni richiama l'attenzione su tutti quegli aspetti che caratterizzano la relazione educativa tra insegnante e studenti e che la qualificano come buona o cattiva a seconda dell'attenzione che l'adulto sviluppa nei confronti degli studenti in quanto persone degne di rispetto e di ascolto.

In realtà alcuni recenti studi (Cropanzano, Byrne, Bobocel e Rupp, 2001) confermano come gli individui nel processo di elaborazione di un giudizio non distinguano in modo preciso fra giustizia distributiva e giustizia procedurale. Così Nell'ambito di questi studi è stata elaborata una teoria che utilizza il costrutto di *overall justice*, vale a dire che si basa su un giudizio complessivo espresso nei confronti di una persona, un gruppo o un'organizzazione. Tale valutazione può dipendere dalle esperienze personali di vita (Lind, 2001) o dall'osservazione di quelle degli altri (Colquitt, Shaw, 2005). Greenberg (2001), in linea con questi studi, sostiene che le persone hanno una *visione olistica* della giustizia che, al contrario di quella analitica, non permette loro di cogliere tutte le sfaccettature del problema. E' sulla base di queste ultime considerazioni che verranno presentati i diversi tipi di giustizia evidenziati dagli studi sulle organizzazioni.

3.2 La giustizia distributiva

L'origine del concetto di *giustizia distributiva* è riconducibile al pensiero di Aristotele (Etica Nicomachea, libro V). Esso, come nelle moderne teorie sulla giustizia nelle organizzazioni, riguarda il modo in cui le risorse vengono distribuite in una società e la conseguente percezione di giustizia o di ingiustizia negli individui. Una società giusta è “una società che distribuisce questi beni (il reddito, la ricchezza, i doveri, i diritti, il potere, le occasioni, le cariche e gli onori) in modo giusto, dando il dovuto a ciascuno e a ciascuna” (Sandel, 2010, pag 27).

Tale concetto è stato recentemente introdotto da Homans (1974) nell'ambito della teoria degli scambi sociali, secondo cui gli individui sviluppano delle aspettative riguardo le ricompense che ricevono, in seguito ai costi da essi sostenuti. L'aspetto interessante della teoria dello scambio è costituito dal fatto che i giudizi riguardo ciò che ci si aspetta sono

soggettivi, ossia variano da persona a persona, tanto che spesso vi sono delle discordanze a riguardo. Se una persona riceve una ricompensa maggiore di quella che si aspettava sarà più probabile che essa manifesti un comportamento di approvazione; al contrario, se una persona non riceve la ricompensa che si attendeva essa tenderà a mostrare disapprovazione.

In poche parole è necessario che la ricompensa attesa in cambio di una determinata azione sia percepita dal soggetto come “giusta” in quanto proporzionale al suo impegno. In questo caso il giusto non ha necessariamente come attributo l'oggettività o l'assolutezza, ma è tale solo per il soggetto che lo percepisce. Quanto appena affermato riporta alla definizione di Sidgwick (in Maffettone, Veca, 1997) di *giustizia ideale* che verte sul concetto di *ricompensa del merito*: se i risultati raggiunti sono ricompensati in modo adeguato il soggetto percepirà di essere trattato giustamente, in caso contrario prevarrà un sentimento di ingiustizia.

La *teoria dell'equità* di Adams (1965) riprende ed amplia alcuni concetti già puntualizzati da Homans sempre in riferimento alla distribuzione delle risorse in ambito organizzativo. La sua teoria si è sviluppata in riferimento a tale ambito, ma successivamente è stata declinata in altri contesti, trasformandosi in una teoria generale sulla giustizia (Santinello, Vieno, 2011). Adams sostiene che il criterio con cui le persone giudicano la distribuzione delle risorse è quello dell'equità, secondo il quale vi deve essere una relazione proporzionale tra l'impegno personale e gli esiti che si ottengono. L'impegno personale è alimentato da una serie di elementi, quali il livello di educazione, l'intelligenza, l'esperienza pratica, le capacità, la provenienza socio-culturale, l'età e il genere, mentre i risultati comprendono il salario, le ricompense intrinseche al lavoro, varie indennità e tutta una serie di benefici. Questo processo, che mette in relazione impegno e risultati, pur coinvolgendo direttamente l'individuo e i suoi interessi comporta un continuo confronto con gli esiti raggiunti dagli altri membri del gruppo di appartenenza e l'esito di tale confronto ha un peso notevole nello stabilire il livello di soddisfazione personale. La teoria dell'equità proposta da Adams ha avuto il limite di non avere definito quali siano i criteri del merito, come del resto già Aristotele aveva sottolineato (*Etica Nicomachea*, libro V). La condizione di giustizia quindi è determinata dall'elargire a ciascuno ciò che si merita, pur rimanendo aperta la questione di quali siano i criteri per stabilire chi merita cosa e le virtù che guidano in questo difficile processo. (Sandel, 2010). A seconda dei criteri individuati, emergono diverse accezioni di giustizia: essa può essere intesa come benessere sia economico che sociale (è giusto ciò che fa stare bene); come tutela della libertà individuale (è giusto ciò che non prevarica i diritti di ciascuno) e infine come virtù (è giusto ciò che moralmente è ritenuto buono per il maggior numero di persone). Ma cosa è dovuto ad una persona? Quali sono le ragioni che definiscono

il suo merito? Aristotele risponde a queste domande andando oltre la questione utilitaristica, sottolineando come il criterio di una giusta distribuzione dei beni sia determinato dal fine che quel bene si propone di ottenere. Il filosofo in altre parole propone una chiave di lettura della giustizia distributiva di tipo teleologico. A questo proposito Sandel (2010) ribadisce come, secondo Aristotele, “le discussioni circa la giustizia e i diritti sono spesso discussioni sullo scopo, il *telos*, di un'istituzione, di una società le quali a loro volta riflettono concezioni contrastanti circa le virtù destinate ad essere onorate e premiate da quell'istituzione” (Sandel, 2010, pag. 215). La questione legata al merito si complica nel momento in cui l'autore cita due aspetti che caratterizzano questo concetto e cioè quello di *processo* che l'individuo mette in atto per raggiungere certi risultati e quello di *esito*, inteso come risultato finale del processo stesso. Quale dei due elementi occorre tenere in considerazione per stabilire una giusta ricompensa del merito? L'esito o il processo? Queste considerazioni richiamano l'attenzione su quanto accade in classe e sui sentimenti di giustizia negli studenti e negli insegnanti: i primi spesso percepiscono di sentirsi trattati ingiustamente dal momento che l'insegnante non tiene in considerazione l'impegno e lo sforzo dello studente nel portare a termine un compito e di conseguenza gli studenti si sentono incompresi e giudicati e valutati sulla base dell'effettivo risultato raggiunto, come se questo fosse l'aspetto più importante; gli insegnanti, d'altro canto, si sentono professionisti giusti e corretti nel momento in cui valutano gli esiti raggiunti dagli studenti secondo criteri a loro detta condivisi e oggettivi senza prestare attenzione al percorso che gli studenti intraprendono per raggiungere tali risultati. Queste dinamiche confermano non solo l'importanza che il merito e le ricompense assumono a scuola, ma anche l'esistenza di diversi punti di vista attraverso i quali i soggetti definiscono il significato delle attribuzioni del voto.

Con gli studi di Leventhal (1976, 1980) l'interesse si sposta dalle reazioni di colui che riceve i benefici agli atteggiamenti di colui che li distribuisce e alle regole sociali che stabiliscono i criteri sottostanti una giusta distribuzione. Spostando il focus, il principio di equità risulta essere solo uno dei principi cui il soggetto fa riferimento nelle relazioni sociali di tipo non economico accanto ad altri che risultano fondamentali, quali quello dell'uguaglianza e quello del bisogno (Deutsch, 1975). Secondo il principio dell'uguaglianza tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge e tutti sono tenuti a rispettarla. Il legislatore dal canto suo è chiamato a trattare in modo uguale gli uguali e in modo diverso situazioni diverse. Inoltre esso prevede che a ciascun membro della relazione vengano attribuiti in parti uguali oneri e benefici. Il principio del bisogno fa riferimento alle necessità di ogni singolo individuo nel processo di distribuzione delle risorse. In particolare, le ricerche psicosociali hanno rilevato che gli individui si appellano al principio di equità soprattutto a livello delle relazioni

interpersonali (micro-livello) mentre ad un livello macro sociale le persone si riferiscono soprattutto al principio del bisogno e dell'uguaglianza per evitare che vi siano forti disuguaglianze a danno di chi non ha le risorse per raggiungere risultati soddisfacenti. Non solo, il principio di equità prevale soprattutto quando vi sono degli interessi di carattere economico, mentre gli altri due principi hanno la funzione di mantenere l'equilibrio e la coesione sociale. Il principio di equità, di uguaglianza e di bisogno influenzano notevolmente il giudizio di giustizia che le persone elaborano nei diversi contesti di appartenenza e il loro mancato rispetto provoca negli individui un senso di ingiustizia (Faccenda, Pantaleon, 2011).

L'esistenza di più criteri sulla base dei quali un individuo può valutare giusti o ingiusti i trattamenti ricevuti o elargiti implica un'attenzione particolare nei confronti del contesto entro il quale le persone si relazionano e degli scopi che esso si prefigge. Infatti le concezioni di giustizia che si sviluppano negli individui dipendono dal tipo di contesto in cui essi si trovano e dalle sue specifiche norme che regolano l'allocazione delle risorse la quale assume pertanto un carattere *locale* (Walzer, 1983). Se prendiamo in considerazione il contesto scolastico, insegnanti e studenti elaborano differenti concezioni di giustizia sulla base degli scopi dell'Istituzione (insegnare, imparare, sviluppare competenze, valutare etc.) e sulla base di alcuni criteri che ne determinano il contenuto (bisogno, uguaglianza, equità). L'interrelazione tra scopi e criteri genera di volta in volta sia negli insegnanti che negli studenti concezioni differenti di giustizia sulla base delle quali gli individui percepiscono di essere trattati giustamente o ingiustamente.

Le teorie sulla giustizia *distributiva*, grazie alle quali vi è stato un approfondimento del discorso sulla percezione di giustizia negli individui all'interno delle organizzazioni sono state elaborate partendo dal presupposto che l'individuo sia un *homo oeconomicus*, il cui obiettivo è la massimizzazione dei propri benefici ed interessi. L'importanza data alla dimensione distributiva della giustizia mette in evidenza come l'individuo valuti come "giuste" tutte le decisioni per lui favorevoli e rinforza l'idea che gli interessi personali influiscano le percezioni di giustizia. Tali concezioni sono state messe in discussione da altri studiosi (Cropanzano e Greenberg, 1997; Folger & Cropanzano, 2001) che hanno sottolineato invece come non siano solo gli esiti raggiunti a determinare la percezione di giustizia e di ingiustizia ma anche, come vedremo, le procedure che guidano le decisioni.

3.3 La giustizia procedurale

Le ricerche in ambito psicologico hanno evidenziato non solo come il sentimento di giustizia e ingiustizia dipenda dal raggiungimento o meno degli esiti che gli individui si aspettavano,

ma anche come le procedure ed i processi per raggiungere gli esiti stessi influiscano su tali sentimenti.

A questo proposito, gli studi di Leventhal (1976), sollecitati da alcune ricerche in ambito giudiziario (Thibaut e Walker, 1975), evidenziano i limiti della teoria dell'equità di Adams, secondo la quale sono gli esiti del processo allocativo a determinare il sentimento di giustizia e non il processo stesso, cioè le norme che lo regolano. In altre parole, Leventhal sottolinea come, non solo in ambito giudiziario, ma anche in altri ambiti, quale quello lavorativo o scolastico, ciò che merita attenzione per capire lo sviluppo dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia negli individui sono le procedure e i modi che consentono loro di raggiungere o meno certi risultati.

Secondo l'autore il livello di giustizia percepito da un individuo è misurato sulla base di alcuni aspetti che egli definisce *regole di giustizia* e che confermano l'importanza delle procedure e delle modalità attraverso le quali un obiettivo viene raggiunto o un merito viene riconosciuto. Un primo aspetto è quello della *coerenza (consistency)*, secondo il quale le procedure utilizzate per allocare le risorse devono essere coerenti nel tempo e valide per tutti; un altro aspetto è costituito dal *controllo del pregiudizio (bias suppression)*, per cui la scelta di determinate procedure non dovrebbe essere vincolata ai propri interessi personali e ai propri pregiudizi o preconcetti. Un ulteriore aspetto è costituito dalla *accuratezza (accuracy of information)* con la quale gli individui ricevono le informazioni sulle procedure che regolano la distribuzione di risorse. L'*eticità (ethicality)* rappresenta il quarto aspetto ed essa garantisce il rispetto dei fondamentali valori etici nel processo di distribuzione delle risorse. La quinta regola di Leventhal contempla la possibilità che le procedure possano essere riviste in caso di errore, ovvero che possano essere soggette a *correzione (correctability)*. Per ultima l'autore menziona la regola della *rappresentatività (representativeness)*, che evidenzia la necessità che le procedure di allocazione siano rappresentative del punto di vista e dei bisogni di tutti i destinatari delle risorse.

Il rispetto di queste regole favorisce il nascere di sentimenti di giustizia negli individui, al contrario quando esse vengono disattese le persone si sentono più facilmente trattate con ingiustizia.

Gli aspetti qui menzionati possono essere considerati fondativi di una buona relazione tra insegnanti e studenti. Come emerge dai risultati della nostra ricerca infatti gli insegnanti affermano a parole la necessità di essere coerenti, corretti, non pregiudizievoli nei confronti degli studenti, confermando l'importanza delle regole di giustizia di Leventhal. Gli studenti d'altro canto riconoscono gli insegnanti in quanto "giusti" se rispettosi delle medesime regole

a testimonianza del fatto che la percezione di essere trattati giustamente o ingiustamente dipende dagli atteggiamenti e dal comportamento degli insegnanti stessi.

In altre parole, gli insegnanti si descrivono come “giusti”, dal momento che cercano di controllare i propri pregiudizi e di rispettare gli allievi attraverso un dialogo fondato sul reciproco ascolto, sulla condivisione e sulla considerazione dei punti di vista di tutti, gli studenti dal canto loro sentono di essere trattati giustamente quando gli insegnanti si sforzano di essere autentici, coerenti, corretti sia da un punto di vista etico che rispetto alla qualità delle informazioni elargite riguardo la progettualità didattica, il processo di valutazione e la gestione della disciplina in classe.

Uno degli aspetti interessanti del pensiero di Leventhal consiste nell'aver considerato le regole procedurali come credenze individuali rispetto all'appropriatezza delle procedure allocative (Leventhal, 1980). Si evidenzia ancora una volta l'importanza della percezione personale di ciascuno di giustizia e di ingiustizia in relazione a leggi e norme condivise. Tali percezioni secondo l'autore sono rilevanti sia in riferimento alla giustizia *distributiva* e sia a quella *procedurale*, non essendo possibile considerare queste due dimensioni separatamente, dal momento che il giudizio che l'individuo esprime sull'allocazione delle risorse è strettamente collegato a quello espresso in relazione alle procedure utilizzate. E' dunque possibile individuare un sentimento complessivo di giustizia che contiene fattori di giustizia *distributiva* e fattori di giustizia *procedurale*. Questo è quanto accade anche in ambito scolastico, come si evince dalle ricerche pedagogiche che si sono focalizzate sul senso di giustizia negli studenti (Dalbert, 2006; Berti, Molinari, Speltini, 2010). Attraverso la somministrazione di interviste e questionari infatti è emerso come la sensazione degli studenti di essere trattati giustamente o ingiustamente dagli insegnanti non nasce solo di fronte all'effettivo esito di una prova, ma soprattutto in riferimento alle procedure che i docenti utilizzano per valutare l'esito stesso.

Se il senso della giustizia *distributiva* appartiene ad una dimensione individuale entro la quale ciascuno giudica i propri risultati raggiunti, la giustizia *procedurale* assume significato su un piano di collettività. Essa in altre parole può essere percepita dagli individui come un elemento proprio dell'organizzazione che ne determina il clima, dal momento che si fonda su regole indirizzate a tutti i suoi membri (Resh, Sabbagh, 2014). Nel caso in cui le regole di una procedura siano esplicite, condivise e accettate da tutti, si ha la prevalenza di un sentimento di giustizia, in caso contrario quando gli individui non riescono a comprendere le ragioni sottostanti le decisioni di chi ha un ruolo di guida essi possono avvertire un senso di ingiustizia. Questo vale anche in ambito scolastico dove la presenza di regole e procedure, siano esse riferite al mantenimento e al controllo della disciplina oppure alla valutazione

degli studenti, assumono un ruolo di fondamentale importanza nella percezione di giustizia e di ingiustizia sia negli insegnanti, il cui desiderio è quello di farle rispettare, sia negli studenti che aspirano alla presenza di regole chiare e condivise. Le procedure di assegnazione delle risorse (dei voti, nello specifico caso dell'ambito scolastico) possono essere comprese ed accettate e non essere origine di sentimenti di ingiustizia solo se sono oggetto di un continuo processo di condivisione tra i membri di uno stesso contesto. Si rende necessario pertanto fare attenzione a tutti quegli aspetti che caratterizzano la relazione tra individui appartenenti ad una stessa organizzazione, quali ad esempio quelli inerenti la comunicazione, attraverso i quali chi ricopre un ruolo di guida contribuisce alla diffusione delle informazioni e alla condivisione dei criteri che sottostanno al processo di distribuzione delle risorse e delle ricompense.

3.4 La giustizia nelle relazioni

Considerata da Cropanzano e Greenberg un aspetto della giustizia procedurale, la giustizia *interazionale* è stata analizzata da altri autori come un elemento distinto dalla giustizia procedurale (Poole, 2007) con l'intento di evidenziarne le peculiarità ed il ruolo che essa gioca nella nascita del sentimento di giustizia negli individui. Accanto infatti alla disamina di ciò che un individuo percepisce a seconda che raggiunga o meno i risultati che si era prefissato o della condivisione o accettazione delle procedure attraverso le quali essi sono stati raggiunti, un discorso a parte merita la qualità della relazione che i soggetti vivono. A questo proposito, da uno studio di Mikula (Mikula et al.1990) emerge come le persone che raccontano episodi di giustizia o di ingiustizia si soffermino non tanto sulle caratteristiche distributive o procedurali, quanto piuttosto su come esse si sono sentite trattate dagli altri. La percezione di giustizia *interazionale* riguarda in *primis* le modalità con le quali il soggetto si sente trattato sul piano interpersonale e include la possibilità di esprimere le proprie opinioni senza essere giudicati. Uno degli aspetti che definisce la qualità di una relazione e dunque la conseguente percezione di giustizia o di ingiustizia negli individui si riferisce alle modalità comunicative vigenti all'interno di un'organizzazione proprie di chi ricopre un ruolo di *leader*: il rispetto per l'altro, la proprietà di linguaggio, la giustificazione apportata alle decisioni intraprese e la lealtà sono tutti aspetti che vengono percepiti dai sottoposti come "giusti" (Dai, Xie, 2016)). E' chiaro che la percezione di giustizia nelle relazioni interpersonali dipende in larga misura da come chi ricopre un ruolo di superiorità è in grado di far sì che all'interno del gruppo di lavoro tutti collaborino.

A questo riguardo, alcuni ricercatori (Scott, Colquitt, Zapata, 2007) hanno messo in evidenza come la percezione di giustizia *interazionale* sia determinata dalla volontà di informare i

sottoposti sulle decisioni intraprese e di condividerle sulla base di alcuni criteri, quali il rispetto, la capacità di giustificare tali decisioni e il senso di fiducia reciproca. Mayer e altri studiosi (2007) hanno trovato una forte correlazione ad esempio tra le caratteristiche personologiche del *leader* e il clima di giustizia entro un certo contesto: nel caso di un leader forte e nello stesso tempo coerente, le persone elaborano giudizi positivi sulla relazione, al contrario se il leader si mostra come una persona nevrotica e incoerente coloro che sottostanno al suo potere vivono la relazione in termini negativi. A ciò si aggiunga che il senso di giustizia *interazionale* viene influenzato non solo dal modo di atteggiarsi e di comportarsi di chi ha un certo potere all'interno dell'organizzazione ma anche da come si pone chi detiene un potere minore.

Alla luce di quanto detto, la *giustizia interazionale* si riferisce alla giustizia percepita in particolar modo da coloro che occupano una posizione di subordinazione (Bies, Tyler, 1993). Greenberg (1990) sostiene l'esistenza di due tipi di giustizia *interazionale*: la giustizia interpersonale e la giustizia relativa alle informazioni elargite. La prima riguarda la qualità della relazione tra coloro che hanno un ruolo di guida ed i loro sottoposti, che si esplicita soprattutto attraverso un comportamento corretto e rispettoso nell'ambito dei processi decisionali; la seconda sottolinea l'importanza conferita al modo attraverso il quale viene elargita e diffusa un'informazione da parte del leader e cioè se egli dà spiegazioni ai sottoposti riguardo il motivo che lo ha condotto a prendere certe decisioni e non altre in relazione alla distribuzione delle risorse e al rispetto delle procedure e delle regole sottostanti. In altre parole, gli individui tollerano molto di più gli insuccessi quando vengono loro elargite adeguate spiegazioni e giustificazioni a riguardo (Folger & Cropanzano, 1998; Folger & Martin, 1986).

Sitkin e Bies (1993) hanno evidenziato alcuni tipi di giustificazioni a decisioni e/o situazioni che gli individui percepiscono come ingiuste: quelle causali, attraverso le quali colui che ha un ruolo decisionale nella relazione pone in secondo piano le responsabilità personali ed individua l'origine dell'ingiustizia nel rapporto causale tra alcuni aspetti presenti in una certa situazione; e quelle ideologiche, attraverso le quali il decisore si appella a specifici valori, da lui ritenuti importanti, per legittimare azioni che vengono percepite come ingiuste da coloro che le hanno subite.

Il concetto di giustizia interazionale è stato ripreso anche in ambito educativo con l'intento di sottolineare quanto gli aspetti di relazione (modalità comunicative, ascolto, rispetto e reciprocità) giochino un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento e più in generale nel creare un "buon clima" in classe.

A questo proposito, alcuni studi in ambito educativo (Paulsel, Chory-Assad, 2005; Sabbagh, Shmitt, 2016) confermano come la qualità della relazione percepita dagli studenti, incida notevolmente sul loro benessere e sulle loro prestazioni.

Alla luce di quanto detto il sentirsi rispettati e il percepire un clima di fiducia e di armonia nel contesto classe connotano una buona relazione sia sul piano educativo che didattico e sono strettamente correlati al grado di attenzione degli insegnanti e alle modalità comunicative attraverso le quali essi rendono partecipi gli studenti alla vita di classe in ogni suo aspetto (Chory-Assad & Paulsel, 2004^b). Sono dunque gli atteggiamenti, la comunicazione verbale e non verbale ed il comportamento degli insegnanti che, nel loro ruolo di *leadership*, definiscono la qualità della relazione con gli studenti in ragione della asimmetria che la caratterizza e dunque al potere che gli insegnanti stessi detengono.

In sintesi, è evidente come nella dimensione della giustizia relazionale emergono con chiarezza due livelli di giustizia, che dipendono dal grado di potere esercitato dai soggetti all'interno della relazione: quello della giustizia/ingiustizia attuata (da parte dell'insegnante) e quello della giustizia/ingiustizia subita (da parte dello studente). In altre parole, la posizione gerarchica che un soggetto ricopre in un particolare contesto e in una specifica situazione, e dunque il grado di potere che egli assume, è certamente un elemento implicato nella nascita dei sentimenti di o di ingiustizia.

Capitolo 4

Dagli studi sulla giustizia nelle organizzazioni alle teorie di giustizia in ambito educativo

4.1 Premessa

Solo di recente i concetti di giustizia *distributiva*, *procedurale* e *interazionale* sono stati utilizzati per approfondire il tema della giustizia in classe in relazione al processo di insegnamento-apprendimento (Chory-Assad, 2002; Dalbert, 2006; Resh, 2010), a partire dal presupposto che la struttura gerarchica che caratterizza l'organizzazione scolastica, come del resto ogni altro tipo di organizzazione, genera in chi vi appartiene differenti percezioni di giustizia e di ingiustizia, che a loro volta definiscono il senso di benessere di ciascuno.

La struttura gerarchica della scuola può essere definita come uno dei molti *fattori di contesto*, (Greenberg, 2001), al cui interno la dimensione del *potere* assume un significato esplicativo dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia a seconda di come esso viene gestito dall'insegnante.

Come si evince dagli studi in ambito organizzativo (Costa, Nacamulli, 2002; Bonazzi, 2002), il termine *potere* evoca una relazione interpersonale in cui i soggetti occupano differenti posizioni gerarchiche che conferiscono alla relazione stessa un carattere di asimmetria. Il concetto di *asimmetria*, considerato uno delle qualità fondamentali della relazione educativa (Iori, 2000), rimanda dunque ad una struttura i cui elementi sono misurabili e comparabili e si esplicita nella differenza tra coloro che educano e i destinatari dell'azione educativa, che proprio per l'età evolutiva che li caratterizza, necessitano di una continua azione di guida e di orientamento.

Nella relazione educativa l'asimmetria può riguardare diversi livelli: quello dei *contenuti*, relativo al bagaglio di conoscenze che ognuno porta con sé; quello della *relazione*, riferito allo specifico ruolo che ciascuno ricopre nella relazione ed infine quello dell'*interazione* che riguarda l'azione dei soggetti. Tali livelli tendono ad intrecciarsi in una processualità dinamica che accompagna l'educando nel percorso di crescita personale, attraverso la ricerca di uno spazio di autonomia che lo renderà definitivamente adulto (Iori, 2000). L'asimmetria è vissuta come una qualità positiva della relazione se chi ha un ruolo di guida rispetta alcuni presupposti che tutti i membri della relazione sono disposti a condividere, quali ad esempio l'accettazione del punto di vista dell'altro in quanto persona degna di rispetto ed ascolto. Un rapporto asimmetrico implica da parte dei soggetti che vi sono coinvolti l'accettazione di una differenza di piani sui quali gli individui si muovono ed entro i quali essi hanno la possibilità di prendere delle decisioni e di affermare pertanto la loro volontà. Il concetto di differenza è

da intendersi come ricchezza da parte di chi assume una posizione di superiorità, insita nel fatto di aver raggiunto una maggiore maturità psico-emotiva, un numero elevato di competenze e maggiore ricchezza di esperienze di vita (Iori, 2000). Nel caso invece in cui tale disparità venga interpretata come usurpazione del potere da parte dei membri più forti della relazione, la differenza di ruoli e la conseguente asimmetria potrebbero dare adito a sentimenti di ingiustizia in coloro che occupano una posizione di inferiorità sul piano della relazione. Rispetto al concetto di simmetria-asimmetria insito nella relazione e nell'azione educative, la percezione di giustizia o di ingiustizia da parte dei soggetti coinvolti è influenzata dalla capacità di regolare e di modulare il proprio intervento da parte di chi assume un ruolo di guida, cioè l'insegnante, nei confronti degli allievi. Questo accade ad esempio quando l'insegnante stesso è in grado di utilizzare un tipo di comunicazione *asimmetrica* o *non speculare*, in cui si dà spazio alla diversità dei soggetti a livello dei contenuti, dell'interazione e della relazione (Watzlavick, Beavin, Jackson, 1967). Questo tipo di comunicazione dà origine ad una relazione di tipo *complementare* in cui, in nome della differenza, i soggetti "si sincronizzano [...], trovano uno spazio di incontro e individuano un accordo nella definizione delle reciproche posizioni" (Iori, 2000, p. 115).

Alla luce di quanto detto, L'approfondimento del tema della giustizia nella relazione educativa risulta particolarmente significativo dal momento che a scuola docenti e allievi elaborano quotidianamente giudizi di giustizia e di ingiustizia sulla base delle loro rappresentazioni, intuizioni ed idee. Spesso può accadere che la stessa situazione venga interpretata dai diversi soggetti in modo differente, generando discrepanze tra la lettura che degli episodi fanno gli studenti e quella che ne fanno gli insegnanti. In una parola, può capitare che gli studenti vivano come ingiusti comportamenti o scelte che per gli insegnanti sono dettate da principi di giustizia (Chory, 2007) e che essi riescono ad affermare in ragione della loro posizione di superiorità. Tutto ciò apre ad una serie di possibili atteggiamenti sia da parte di chi subisce il potere, cioè gli studenti e sia da parte di chi lo esercita (Bonazzi, 2002). I Primi possono riconoscere all'insegnante un ruolo decisionale e di guida, sancendone l'autorità. In questo caso il potere degli insegnanti si può definire, in accordo con la teoria della Contingenza Strategica (e Pfeffer & Salancik, 1978), *potere legittimato*, la cui ragion d'essere dipende in larga parte dalla capacità di risolvere problemi critici, di fronteggiare le incertezze, consentendo nello stesso tempo a tutti coloro che appartengono all'istituzione di apportare il proprio contributo alla soluzione dei problemi stessi. E' questa la situazione in cui i livelli di conflittualità e la percezione di ingiustizia rimangono molto bassi e l'impegno di tutti i soggetti è volto al raggiungimento dei medesimi obiettivi.

In caso contrario, invece, quando sia gli insegnanti che gli allievi non riescono ad allinearsi sia sul piano delle idee che su quello del comportamento si verificano delle profonde incomprensioni che mettono a repentaglio la relazione interpersonale e facilitano la nascita di sentimenti ingiustizia. A questo proposito le ricerche in ambito manageriale (Folger & Cropanzano, 1998; Greenberg e Cropanzano, 2001) confermano che la percezione di giustizia o di ingiustizia dei soggetti sottoposti a qualche forma di potere è strettamente correlata alla possibilità di essere coinvolti nei processi decisionali.

Se da una parte gli studenti riconoscono come necessaria la figura dell'insegnante in quanto figura adulta di riferimento e supporto imprescindibile all'apprendimento, dall'altra vi è la possibilità che essi mettano in dubbio le loro modalità di intervento educative e didattiche avvertendole ingiuste perché in contrasto con le loro aspettative o perché poco comprensibili rispetto a quanto dichiarato dagli insegnanti.

Questo aspetto apre ad un'altra considerazione riguardo l'origine dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia a scuola e cioè quella relativa alla presenza o meno di *coerenza*, intesa come testimonianza di autenticità e di congruenza tra il detto e l'agito da parte degli attori della relazione educativa (Freire, 2014; Leventhal, 1980). Il venir meno alla parola data attraverso azioni che la disconfermano precorre la nascita di sentimenti di ingiustizia in classe e concorre a creare un clima di sfiducia reciproca. Focalizzandoci in particolare sulla figura dell'insegnante, il suo essere coerente consente che si crei un legame di fiducia con gli allievi a patto che l'insegnante stesso sia disposto a riconoscere eventuali sue incoerenze e le renda esplicite per poterle riguardare e ridiscutere con gli allievi. Un legame tra insegnanti e studenti fondato sulla fiducia offre, in altre parole, margini più ampi di discussione su quanto accade e dunque la possibilità di una continua ridefinizione del rapporto educativo. Al contrario, "dire una cosa e farne un'altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia" (Freire, 2014, p. 110) e genera negli studenti profondi vissuti di ingiustizia (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014). Coerenza e fiducia concorrono entrambi a qualificare da un punto di vista etico il sistema entro cui si muovono sia gli insegnanti che gli allievi e alla creazione di un clima di *giustizia in classe* consono ad un apprendimento significativo (Berti, Molinari, Speltini, 2010).

4.2 La giustizia in classe

La giustizia in classe è stata definita come la percezione relativa ai processi che hanno luogo e/o ai risultati ottenuti in un contesto di insegnamento/apprendimento (Chory-Assad & Paulsel, 2004b). A questo proposito gli studi di Thorkildesen (1989) hanno evidenziato come la percezione di giustizia in classe riguardi le pratiche di insegnamento, incluse quelle di

valutazione, la presenza di un riconoscimento dell'impegno degli studenti da parte degli insegnanti (Thorikildsen, Nolen, Fournier, 1994) ed infine la presenza di alcuni atteggiamenti degli insegnanti che motivano allo studio e incoraggiano allo svolgimento del compito assegnato. La percezione sia negli studenti che negli insegnanti di una buona qualità della vita in classe dipende in larga misura dal tipo di organizzazione in essa presente, dalle caratteristiche del contesto, dalle pratiche messe in atto dagli insegnanti e dalle conseguenti risposte degli studenti e più in generale dai valori che i soggetti coinvolti nella relazione veicolano attraverso gesti, comportamenti e parole. Tutto ciò concorre a definire il clima di classe nel quale la percezione di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti e negli studenti costituisce uno degli aspetti caratterizzanti. Uno degli elementi di criticità nella definizione della giustizia in classe riguarda la possibilità di individuare degli indicatori che siano esplicativi del concetto in questione (Molinari, Speltini, Passini, 2013). Tornblom e Vermunt (2007) nei loro studi sostengono che un buon indicatore di giustizia o di ingiustizia in classe è costituito dalla discrepanza tra la rappresentazione ideale di giustizia negli studenti e la loro diretta esperienza dello specifico comportamento degli insegnanti. Gli autori evidenziano come negli studenti vi possa essere la percezione di una differenza tra l' "essere" effettivo degli insegnanti e il come "dovrebbero essere". Maggiore è la distanza tra questi due estremi, maggiore è il sentimento di ingiustizia percepito dagli allievi.

I concetti di giustizia *distributiva*, *procedurale* e *interazionale* concorrono a definire il senso di *giustizia in classe* sia negli insegnanti che negli studenti. A questo proposito, in accordo con la definizione che ne danno Paulsel, Chory-Assad e Katie (2005), è sulla base della distribuzione di lodi e di voti da parte degli insegnanti e del riconoscimento dei meriti degli studenti, delle procedure e delle modalità utilizzate in questa distribuzione ed infine della qualità della relazione interpersonale che è possibile comprendere il significato di *giustizia in classe* e, più in generale, l'influenza che il *clima* in essa presente esercita sul processo di insegnamento e apprendimento (Molinari, Speltini, Passini, 2013). Il riferimento al clima scolastico, ampiamente utilizzato in campo educativo e didattico, offre numerose possibilità per comprendere gli esiti dell'esperienza a scuola (Carugati Selleri, 1996). Anderson (1982) lo descrive utilizzando quattro variabili: quella *ecologica* che riguarda le caratteristiche fisiche del contesto scolastico; la seconda, detta variabile *ambientale*, comprende tutte le caratteristiche degli individui che vivono la realtà scolastica; la terza, chiamata variabile *sociale*, si riferisce alla presenza di regole, sia formali che informali, esplicite ed implicite all'interno di un contesto ed infine l'ultima variabile, definita *culturale*, assume in sé norme, valori, significati condivisi e sistemi di credenze propri di chi vive tutti i giorni la realtà scolastica. Da altre recenti ricerche in ambito educativo possiamo desumere altri aspetti

attraverso i quali è possibile definire il clima in classe e che per certi versi richiamano quelli già citati, quali l'ordine, la sicurezza e la disciplina; la qualità della relazione tra studenti ed insegnanti ed infine la giustizia e la chiarezza delle regole (Griffith, 1999).

Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato come vi sia una differente percezione di clima di classe negli insegnanti e negli studenti (Mitchell, Bradshaw, Leaf, 2010) dovuta principalmente alla differenza di ruolo e di conseguenza al potere che essi possono esercitare. Se da una parte gli insegnanti, il cui ruolo consente un più ampio esercizio di potere, esprimono pareri positivi sul clima di classe, gli studenti al contrario, data la loro posizione di inferiorità, riportano un maggior malcontento a riguardo. In altre parole, l'idea degli insegnanti di clima di classe deriva dalla loro possibilità di esercitare un maggior controllo sulle dinamiche relazionali e sul processo di insegnamento, in riferimento a valori e a regole che non sempre sono condivise dagli studenti.

La mancanza di giustizia *distributiva*, *procedurale* ed *interazionale* è significativamente correlata in letteratura alla nascita di emozioni negative negli studenti (Homgren, Bolkan, 2013) e alla tendenza a comportamenti aggressivi verso le figure adulte di riferimento (Chory- Assad & Paulsel, 2004b). Al contrario, quando gli studenti percepiscono di essere trattati in modo giusto cioè secondo i presupposti della giustizia *distributiva*, *procedurale* ed *interazionale*, essi raggiungono migliori risultati nell'apprendimento e sono più motivati allo studio (Chory- Assad, 2002). Da quanto detto, emerge come l'analisi delle dinamiche che regolano la giustizia in classe consenta di predire le attitudini, i comportamenti, le emozioni e il raggiungimento degli esiti di apprendimento da parte degli studenti.

4.3 La giustizia nella valutazione

La “giusta” o “ingiusta” attribuzione di voti a scuola da parte degli insegnanti rappresenta un *micro livello* della più ampia categoria di giustizia *distributiva* (Resh, 2010) ed essa ha delle importanti ripercussioni sulla motivazione allo studio, sull'immagine che gli studenti costruiscono di sé stessi e sulle loro possibilità future.

Molte sono le ricerche che si sono occupate della relazione esistente tra percezione di giustizia e di ingiustizia da parte degli studenti e il momento in cui essi vengono valutati. Gli esiti di tali ricerche confermano come spesso il racconto della vita scolastica da parte degli studenti verta su tale questione e come spesso è proprio in tale occasione che essi si sentono trattati ingiustamente (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014; Dalbert, 2006; Resh, 2010). Nella quotidianità della vita scolastica il momento della valutazione è percepito dallo studente come un momento molto significativo sia perché conferma o meno i risultati da lui raggiunti e sia perché lo costringe ad interrogarsi continuamente sul suo coinvolgimento

scolastico e sul suo interesse verso una certa disciplina. In questo senso tale momento definisce l'esperienza scolastica come più o meno “buona” agli occhi degli studenti.

I concetti di giustizia *distributiva* e *procedurale*, declinati in ambito educativo, forniscono dunque interessanti spunti di riflessione sulla nascita dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia negli studenti. L'attribuzione dei voti e le relative procedure che gli insegnanti scelgono sono spesso oggetto di discussione e di fraintendimenti tra insegnanti e studenti. Da un lato, gli insegnanti detengono il potere di “distribuire” riconoscimenti e punizioni sotto forma di voto elargito a ciascun studente, che quasi quotidianamente viene sottoposto ad un processo di valutazione e, dall'altro, gli studenti, giudicano come giusti o ingiusti i comportamenti e le decisioni dei loro insegnanti. Tutto ciò costituisce una componente essenziale dell'esperienza educativa a scuola (Resh, Sabbagh, 2014).

Il giudizio di giustizia e di ingiustizia espresso dagli studenti in riferimento alla valutazione riguarda soprattutto il rapporto tra le loro aspettative e i risultati effettivamente raggiunti (giustizia *distributiva*), la cui connotazione positiva o negativa è sancita dal giudizio dell'insegnante.

D'altro canto gli insegnanti possono valutare le prestazioni ed i risultati degli studenti facendo ricorso a tre *principi* che regolano la giustizia *distributiva* (Deutsch, 1985): l'uguaglianza, l'equità ed il bisogno. L'uguaglianza è un principio di non-differenziazione, basato sull'idea che a ciascuno debba avere le stesse opportunità degli altri. L'equità ed i bisogni sono invece principi di differenziazione che tutelano il merito (equità), l'impegno e l'applicazione del singolo studente (bisogno).

Da altre ricerche emerge inoltre come rispetto alla giustizia distributiva insegnanti e studenti assumano posizioni differenti ((Berti, Molinari, Speltini, 2010). Da una parte gli insegnanti ritengono di essere “giusti” quando ricorrono al principio del bisogno, che richiama l'attenzione sulle capacità individuali di ogni singolo studente e al principio dell'impegno che riassume in sé lo sforzo intrapreso dallo studente stesso per raggiungere gli obiettivi prefissati. D'altra parte, gli studenti credono fermamente che il principio dell'uguaglianza debba guidare gli intenti valutativi degli insegnanti e che pertanto essi debbano riservare lo stesso trattamento a tutti indipendentemente dalle caratteristiche personali. Questi distinti punti di vista dipendono in larga misura dalle peculiarità legate al ruolo di insegnante e di studente, come si evince da queste parole:

“On the one side, students invoke same rights, same opportunities for all, a basic principle of democracy and ideal societies, while they don't seem to be very sensitive to the principles differentiating between students. On the other side, the adult appear to be more

inclined to adapt their moral principles in practices, evaluations and interventions that take into consideration any single student's characteristics... ”³³

Le differenti posizioni assunte dagli insegnanti e dagli studenti, pur essendo entrambe formalmente accettabili, possono dar adito a situazioni di incomprensione, soprattutto in riferimento al processo di valutazione che, alla luce di quanto detto, risulta essere uno dei momenti più delicati della vita scolastica per le implicazioni ad esso legate, quali la motivazione allo studio, il benessere a scuola e la nascita di sentimenti di giustizia o di ingiustizia negli studenti.

La letteratura sull'argomento ci mostra come spesso il rispetto dei suddetti principi comporti delle difficoltà poiché le situazioni di contesto li pongono in un rapporto di contraddizione (Gorard, 2011). Così può accadere che principi e criteri formalmente giusti si rivelino in realtà forieri di ingiustizie in alcune situazioni. Ad esempio se un insegnante nell'utilizzo dei criteri valutativi si appella in maniera inequivocabile al principio di uguaglianza potrebbe correre il rischio di non tenere nella dovuta considerazione le differenze che caratterizzano i singoli allievi. In questo modo egli non è in grado di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Appare chiaro come i principi universali di giustizia debbano essere di volta in volta adattati al contesto specifico entro cui si sviluppano le relazioni interpersonali tra i diversi attori (Gorard, 2011).

Nonostante le competenze nella valutazione degli studenti siano ritenute uno dei più importanti elementi della professionalità insegnante (Krolak-Schwerdt, Bohmer, Grasel, 2013), in realtà spesso gli insegnanti non rispettano i criteri più condivisi nel processo di valutazione, quali ad esempio l'affidabilità e la validità e come essi tendano ad avvalersi di criteri piuttosto soggettivi.

In riferimento ad alcuni studi in ambito sociale, riguardanti il processo di elaborazione dei giudizi (Fiske, Lin and Neuberg, 1990; Lerner and Tetlock, 2003), alcune ricerche in ambito educativo hanno messo in evidenza come gli insegnanti spesso ricorrano all'utilizzo di categorie nel processo di valutazione degli studenti. Il ricorso alla categorizzazione fa sì che l'insegnante non debba ogni volta rivedere il giudizio complessivo sullo studente, ma semplicemente aggiungere un tassello ad un giudizio già fatto. Questo tipo di processo è in larga parte utilizzato inconsciamente dagli insegnanti, che in questo modo risparmiano tempo e si sentono meno responsabili delle valutazioni, visto che una volta “incasellato” lo studente in una categoria non c'è bisogno di tornare ad analizzare ogni volta, se non in casi

33 Berti C., Molinari L., Speltini G. (2010), Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychological Education*, 13, p. 553.

eccezionali, i suoi risultati che vengono dati “quasi per scontati” (uno studente da 6 sarà sempre da 6).

Oltre all'utilizzo delle categorie, l'insegnante può valutare gli studenti attraverso un processo che si fonda principalmente sulla conoscenza e sull'approfondimento delle caratteristiche personali degli studenti. In questo modo si realizza uno spostamento di attenzione dal soggetto che valuta, cioè l'insegnante, a quello valutato, ossia lo studente. Certamente questo tipo di processo implica una maggior fatica da parte dell'insegnante, dal momento che la valutazione dello studente non si fonda sul ricorso automatico a particolari categorie entro le quali le prestazioni dello studente stesso trovano una spiegazione, ma al contrario si basa su un'attenzione autentica da parte dell'insegnante nei confronti di ciò che emerge durante il momento valutativo che assume pertanto un valore di unicità e di validità nell' *hic et nunc*.

Un aspetto interessante che emerge dall'analisi di questi due tipi di processi attraverso i quali gli individui elaborano giudizi verso terzi è costituito dalla presenza o meno di motivazione e di responsabilità in chi giudica e valuta. Più il livello di motivazione e di responsabilità è elevato maggiore è la possibilità che il soggetto ponga attenzione al processo valutativo ed in particolar modo alle caratteristiche della persona valutata, correndo meno il rischio di essere influenzato da pregiudizi; al contrario quando il grado di motivazione e di responsabilità è basso il soggetto tende a valutare sulla base delle proprie categorie (Krolak- Schwerdt, Bohmer, Grasel, 2013) e ad incorrere più frequentemente in errore, generando in chi è valutato un sentimento di ingiustizia.

La valutazione a scuola implica due processi: i risultati raggiunti dagli studenti devono essere misurati; i risultati individuali devono essere comparati a standard stabiliti (Dalbert, 2007). Alcuni autori (Geisinger, Wilson, Naumann, 1980) hanno individuato differenti tipologie di valutazione cui gli insegnanti ricorrono: la valutazione effettuata sulla base di specifici criteri e standard stabiliti dalla scuola e dagli insegnanti e che si esplicita attraverso una continua comparazione tra i risultati raggiunti dal singolo ed i criteri valutativi stabiliti (*criterion-based evaluation*;) e tra i risultati del singolo e quelli degli altri membri della classe (*norm-based evaluation*); la valutazione che pone al centro i risultati dello studente operando un confronto con quelli raggiunti in precedenza (*individual-based evaluation*) . La valutazione operata attraverso l'utilizzo di criteri chiari e applicati a tutti gli studenti garantisce il principio dell'uguaglianza, mentre il focus sui risultati del singolo studente, paragonati a quelli precedenti, dà adito ad una valutazione che privilegia il principio di equità.

Le considerazioni sin qui emerse in riferimento al processo di valutazione richiamano l'attenzione sugli aspetti che definiscono la relazione educativa. L'educazione infatti è stata

definita “una sfera di giustizia” nella quale le risorse e le ricompense sono continuamente distribuite (Walzer, 1983) e gli studenti ricevono quotidianamente giudizi e voti che sono percepiti come “giusti” o “ingiusti”. Tutto ciò concorre a definire non solo la qualità della relazione educativa, ma anche della generale esperienza scolastica (Dalbert, 2006).

4.4 La giustizia nella relazione tra insegnanti e studenti

Nell’ambito della relazione educativa insegnanti e studenti ricoprono differenti ruoli, che ne determinano la loro posizione gerarchica. L’insegnante, in quanto persona adulta di riferimento, occupa una posizione di superiorità e per questo può essere considerato colui che “orchestra” la relazione e dirige le sue intenzioni educative agli studenti, che, in quanto individui in crescita, occupano una posizione di subordinazione.

La natura dell’interazione tra insegnanti e studenti contribuisce a creare un ambiente di apprendimento e di successo e può influenzare lo sviluppo cognitivo ed affettivo degli studenti stessi (Zhu, 2013). Quando ad esempio gli insegnanti mostrano nei loro confronti un atteggiamento supportivo e di aiuto, gli studenti si sentono maggiormente coinvolti nel processo di apprendimento (Brekelmans, Wubbels & den Brok, 2002) e ne traggono un maggior vantaggio.

Uno degli aspetti che caratterizza la relazione educativa è quello relativo allo stile comunicativo. In accordo con la teoria di Watzlawick, Beavin, e Jackson (1967), qualsiasi comportamento ciascuno metta in atto nei confronti di un’altra persona è da considerarsi una forma di comunicazione che influenza le reazioni e le risposte del destinatario. Lo stesso processo di insegnamento può essere considerato una forma di comunicazione (Wubbels & Brekelmans, 2005), che può generare negli studenti risposte di vario tipo. Ad esempio, se gli insegnanti ignorano le domande degli studenti questi ultimi possono pensare che gli insegnanti stessi non siano interessati al loro quesito, che essi preferiscono rispondere ad alcuni studenti piuttosto che ad altri, che la domanda non è considerata pertinente e così via. Quando non c’è condivisione e accordo circa i significati attribuiti a quanto accade nelle relazioni interpersonali, il messaggio che gli studenti percepiscono riguardo ad alcuni comportamenti degli insegnanti può discostarsi di molto dalle reali intenzioni degli insegnanti stessi

Una comunicazione non autoritaria, nei termini in cui è stata definita da Rogers (1973), facilita un tipo di relazione che difficilmente origina sentimenti di ingiustizia nei suoi membri.

Perché un rapporto interpersonale possa essere percepito dagli individui come “giusto” deve essere caratterizzato *in primis* dalla presenza di ascolto dell'altro e delle sue istanze, come si evince dalle parole di Rogers:

“Il primo, semplice stato d'animo di cui voglio mettervi a parte è che provo una grande gioia quando mi riesce di *udire*, cioè di stare a sentire e comprendere veramente qualcun altro [...] quando incominciai a frequentare la *grammar school* accadeva spesso che uno studente facesse una domanda all'insegnante e che questi rispondesse ineccepibilmente bene a un quesito di tutt'altro genere. In questi casi provavo sempre un vivo senso di dispiacere e di disappunto perché capivo che l'insegnante non si era reso conto di quale fosse veramente il significato della domanda che gli era stata rivolta.”³⁴

Il disappunto di cui parla Rogers può essere facilmente accostato al sentimento di ingiustizia che provano gli studenti o gli insegnanti quando non si sentono ascoltati e capiti.

Quando l'insegnante non ascolta in modo autentico si corre il rischio di una “frattura” tra chi parla, cioè lo studente, e chi ascolta, o meglio, dovrebbe ascoltare, cioè l'insegnante stesso. L'attenzione posta su se stesso da parte dell'insegnante non gli consente di comprendere le parole attraverso le quali gli studenti esprimono bisogni, curiosità e richieste di approfondimento relative alla disciplina insegnata. Ciò a volte accade perché l'insegnante crede di cogliere, ancor prima di aver ascoltato, il messaggio dell'altro, attribuendogli dunque un significato che non rispecchia quello delle parole proferite, oppure perché egli direziona le parole dell'altro (studente) facendogli dire ciò che vuole. (Rogers, 1973).

La qualità della relazione educativa dipende dunque dalle modalità con le quali l'insegnante decide di trasmettere il sapere, dall'idea che egli possiede di apprendimento e di studente che apprende e dalla comunicazione verbale e non verbale che veicola messaggi espliciti ed impliciti tra i membri della relazione stessa. Un autentico rapporto interpersonale si caratterizza per il grado di libertà che l'insegnante riesce a garantire agli studenti (Rogers, 1973): la libertà, come aspetto fondamentale della relazione educativa e non come elemento di minaccia che mette in pericolo il potere esercitato dagli insegnanti, si conquista nel tempo, attraverso un rapporto contraddistinto da una reciproca conoscenza e fiducia che consentano agli attori della relazione di essere realmente se stessi, senza la paura di sentirsi continuamente giudicati. Dal sentirsi psicologicamente liberi deriva la possibilità, sia per gli insegnanti che per gli studenti, di essere autentici e di svelare i propri dubbi, le proprie insicurezze e difficoltà, ma anche il desiderio di insegnare e di apprendere in un clima che faciliti la co-costruzione del sapere e la condivisione delle emozioni che derivano dall'essere

34 Rogers C., (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, p. 252

parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento. E' in siffatto clima che i membri della relazione educativa possono *apprezzarsi* reciprocamente, possono cioè accettarsi senza la pretesa di cambiare l'altro e di trasformarlo a proprio piacimento (Rogers, 1973).

Alla luce di quanto detto, emerge un'idea di relazione educativa che promuove un processo di insegnamento-apprendimento all'insegna della reciprocità, dell'ascolto e del rispetto. In altre parole,

“il promuovere un simile tipo di apprendimento non si basa sulle capacità didattiche dell'insegnante, né sulla sua conoscenza tecnica della materia, né sull'impiego dei mezzi audiovisivi, né sull'insegnamento programmato che egli utilizza, né sulle sue esposizioni e lezioni, né su una grande quantità di libri, sebbene ciascuno di questi mezzi possa, di volta in volta, costituire una importante risorsa. No, la facilitazione dell'apprendimento significativa si basa su certe qualità attitudinali che si manifestano nel *rapporto* interpersonale tra il facilitatore e il discente”.³⁵

L'insegnante “facilitatore” è colui che possiede alcune qualità particolarmente significative, quali la stima, l'accettazione e la fiducia. Stimare uno studente significa per l'autore accettarlo in quanto persona imperfetta, ma potenzialmente in grado di raggiungere certi risultati e con un suo “valore intrinseco” (Rogers, 1973, pag. 136). Da ciò si desume lo stretto legame esistente tra l'atteggiamento di stima che l'insegnante dovrebbe avere nei confronti degli studenti ed il processo di valutazione sia dei risultati raggiunti in una certa disciplina e sia della persona nella sua globalità. Può accadere che gli studenti si sentano maggiormente trattati con ingiustizia quando un risultato insoddisfacente non è accompagnato da parole di conforto e di stima da parte dell'insegnante, quando cioè quest'ultimo non mostra alcun interesse alla sfera emotiva degli studenti stessi e non rimarca attraverso un atteggiamento di fiducia la possibilità che essi ce la possano fare. A questo proposito Rogers sottolinea come:

“Si tratta di accettare un individuo diverso come [...] una persona essenzialmente degna di fiducia. Questa attitudine – definiamola stima, accettazione, fiducia, o come che sia- si manifesta in molteplici modi. Il facilitatore che possieda questa attitudine in grado considerevole sa accettare pienamente il timore e l'esitazione dello studente che affronta un problema nuovo, come la sua soddisfazione per averlo risolto. Egli sa accettare

35 Rogers, C. (1973), *Ivi*, p. 131.

l'occasionale apatia dello studente, i suoi desideri erratici di esplorare vie secondarie della conoscenza...³⁶

L'atteggiamento di accettazione non corrisponde ad una valutazione sempre e comunque positiva dello studente, essa in realtà

“non è in sé positiva o negativa, perché la positività o la negatività del giudizio sull'individuo derivano dai valori e modi di pensare tipici di chi giudica e che possono anche non essere tipici di chi è giudicato”³⁷

L'accettazione comporta *in primis* un atteggiamento di fiducia nei confronti delle capacità dell'allievo che, sentendo rispettate le sue caratteristiche personali, sfida con maggior coraggio le difficoltà dell'apprendimento.

Accettare lo studente per come si pone, sia nei momenti di *impasse* che in quelli in cui manifesta pienamente le sue risorse e le sue capacità, implica che vi sia da parte dell'insegnante un atteggiamento empatico, cioè di comprensione delle sue reazioni e delle sue impressioni relative al processo educativo e di apprendimento di cui è protagonista (Rogers, 1973).

La comprensione di cui parla Rogers è molto diversa dalla semplice valutazione, ossia dall'elaborazione di un giudizio nei confronti dello studente in relazione ai risultati di apprendimento in una certa disciplina o nei riguardi dello studente in quanto persona che vive particolari emozioni. La comprensione che dà adito ad un apprendimento significativo è quella invece che consente all'insegnante di sapere quello che prova lo studente senza che vi sia la necessità di analizzarlo o di giudicarlo. In una parola, essa avviene quando l'insegnante è in grado di mettersi nei panni dell'allievo, pur mantenendo da lui una certa distanza che gli permetta di capire il suo messaggio o l'emozione che prova in una determinata circostanza.

Gli aspetti della relazione sin qui delineati presuppongono una figura di insegnante che sappia porsi come *leader* autentico, che inevitabilmente ricopre un ruolo di superiorità nella relazione con gli studenti e che nello stesso tempo, attraverso un atteggiamento non giudicante,

“funziona da cassa di risonanza per emozioni ed idee. Il suo atteggiamento è di rispetto e di fiducia nei membri del gruppo, nella loro capacità di progettare attività e di trarne ragioni di soddisfazione e di crescita”³⁸

36 Rogers C. (1973), *Ivi*, p. 136.

37 Kanizsa S. (1989), *Manuale di gestione della classe*, Franco Angeli, p. 128

38 Rogers C. (2007), *Terapia centrata sul cliente*. La Meridiana, p. 264

Tutti gli aspetti sin qui emersi caratterizzanti la relazione educativa (rispetto, fiducia, ascolto, comprensione, reciprocità, empatia) richiamano il tema della giustizia a scuola.

Partendo dal presupposto che la giustizia è una qualità essenziale delle relazioni interpersonali e che la *sociologia dell'idea di giustizia* è una scienza sociale *causale*, il cui compito è quello di indagare quale sia il ruolo che l'idea di giustizia svolge nel determinare (causalmente) il comportamento degli uomini stessi (Kelsen, 2015), emerge ancora di più l'importanza che essa assume in ambito scolastico, in cui il successo nell'apprendimento ed i suoi esiti dipendono in larga misura dalla qualità della relazione tra insegnanti ed allievi (Kanizsa, 2007).

E' durante l'interazione tra insegnanti e studenti a scuola che questi ultimi apprendono e sviluppano idee riguardo la giustizia e l'ingiustizia nelle relazioni interpersonali (Resh & Sabbagh, 2013; Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuysse, 2006), di cui essi sono protagonisti nei vari contesti in cui vivono.

Il concetto di *giustizia interazionale* elaborato nell'ambito degli studi nelle organizzazioni confermano tale assunto. Folger e Cropanzano (1998) definiscono la giustizia nelle interazioni come la qualità del trattamento ricevuto da un individuo, sia nel momento che precede il processo decisionale da parte di chi ha un maggior potere nella relazione e sia in quello successivo, quando i soggetti della relazione vengono a conoscenza dei presupposti e delle giustificazioni che stanno alla base delle scelte effettuate. A questo proposito diverse ricerche (Folger & Cropanzano, 1998; Folger & Martin, 1986) hanno confermato che gli individui tollerano molto di più gli insuccessi quando chi detiene il potere di decidere comunica in modo adeguato i motivi che sottostanno alle scelte intraprese.

Alla luce di quanto detto ed in riferimento agli studi sulla giustizia nelle organizzazioni, quando in ambito scolastico si fa riferimento alla distribuzione e all'assegnazione dei voti, lodi o di qualsivoglia altra ricompensa, nonché alle procedure che vengono utilizzate a tal fine, emerge chiaramente come le modalità comunicative, gli atteggiamenti ed i comportamenti degli insegnanti hanno una notevole influenza sul modo di percepire le pratiche educative e didattiche da parte degli studenti.

Il tema della *giustizia interazionale* è dunque particolarmente rilevante nel contesto scolastico, nel quale le modalità di relazione tra studenti ed insegnanti hanno un grande impatto nel definire l'ambiente di apprendimento e nel promuovere la motivazione ed un comportamento positivo negli studenti (Wubbels and Brekelmans, 2005). Si pensi ad esempio alle modalità attraverso le quali l'insegnante comunica agli studenti l'esito di una prova e di come esse sono vissute dallo studente stesso come elementi essenziali per tollerare la frustrazione di un brutto voto o per confermare l'adeguatezza della sua preparazione.

L'insegnante in altre parole può giungere a “manipolare” con abilità “la valorizzazione e la svalorizzazione, l'attenzione o l'indifferenza” (Postic, 2006, pag. 67) attraverso le quali egli giudica quotidianamente un allievo.

Come dimostrano gli studi di psicologia dell'educazione degli ultimi due decenni (Wubbels & Brekelmans, 2005), vi sono diversi modi attraverso i quali gli insegnanti si relazionano con gli studenti: essi comprendono l'essere severi, amichevoli, empatici, ostili e così via, come del resto vi sono differenti percezioni da parte degli studenti del comportamento degli insegnanti. Le diverse strategie relazionali utilizzate dagli insegnanti creano differenti modelli di relazione tra insegnanti e studenti. Wubbels e colleghi (Wubbels, Brekelmans & Hooymaners, 1992) a questo proposito hanno elaborato il *modello di comportamento dell'insegnante (the Model of Interpersonal Teacher Behavior)* attraverso il quale è possibile enucleare alcune definizioni di comportamento dell'insegnante, a partire dal punto di vista dello studente e/o dell'insegnante stesso. Tre sono le dimensioni che vengono analizzate: il comportamento ideale degli insegnanti, il racconto che essi fanno del loro operato ed infine il racconto che gli studenti elaborano sul comportamento effettivo degli insegnanti in classe. Per “misurare” come gli studenti percepiscono l'interazione con i loro insegnanti, Wubbels e Levy (1993) hanno messo a punto un questionario sull'interazione degli studenti con l'insegnante (Questionary on Teacher Interaction – QTI), organizzato intorno a due assi ortogonali bidimensionali di cui uno rappresenta l'Influenza (*Influence*) e l'altro la Prossimità (*Proximity*). La prima misura il grado di potere esercitato dall'insegnante sugli studenti (*dominance*), ed il suo atteggiamento di passività in relazione agli studenti stessi (*submission*). La seconda si riferisce al grado di cooperazione (*affection*) o di ostilità (*hostility*) degli insegnanti nei confronti degli studenti. Diversi studi hanno mostrato che influenza e prossimità degli insegnanti incidono notevolmente sul contesto di apprendimento (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2006; Wubbels, Brekelmans & Hooymaners, 1992) e sulla motivazione allo studio (Koul & Ficher, 2005)

I due assi ortogonali incontrandosi generano 8 aree (*eight scales*) entro le quali è possibile individuare alcuni comportamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti, quali ad esempio atteggiamenti amichevoli, comprensivi, di aiuto, o al contrario, comportamenti connotati da severità, presenza di rimproveri, insoddisfazione e incertezza. La combinazione delle 8 aree genera un particolare modello comunicativo, chiamato *profilo interpersonale dell'insegnante* (Wubbels e Levy, 1993; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Sempre nell'ambito degli studi di psicologia dell'educazione (Wubbels, Brekelmans, Hooymaners, 1992) sono emersi degli aspetti interessanti riguardo il rapporto tra gli ideali degli insegnanti, il racconto che essi fanno del loro operato e la percezione degli studenti:

quando gli insegnanti riportano i loro ideali essi fanno riferimento quasi esclusivamente alle aree che connotano il loro stile in termini positivi, e questo accade anche quando raccontano il loro comportamento in classe; al contrario, le percezioni degli studenti rispetto allo stile di comportamento degli insegnanti fanno riferimento sia agli aspetti che lo connotano positivamente e sia a quelli che lo definiscono in termini negativi. Le conclusioni cui giungono gli studi menzionati evidenziano una certa discrepanza tra gli ideali degli insegnanti, il racconto che essi fanno del loro agito ed il pensiero espresso dagli studenti sul loro effettivo comportamento in classe.

In altre parole, la percezione degli studenti riguardo le modalità interazionali degli insegnanti paragonata all'idea di comportamento corretto espressa dagli insegnanti stessi offre interessanti spunti di riflessione sul possibile gap esistente tra queste due istanze e sull'eventualità che da esso dipenda la nascita dei sentimenti di giustizia e di ingiustizia in classe.

Il riferimento ai modelli razionali di comportamento elaborati nell'ambito delle scienze umane (Shavelson and Stern, 1981; Clark and Peterson, 1976) consente una maggiore comprensione del rapporto esistente tra quanto gli insegnanti dichiarano del loro operato e quanto effettivamente essi mettono in pratica durante la lezione. Secondo questi modelli, l'insegnante, in quanto professionista razionale, è costantemente guidato nelle sue azioni dal pensiero. Questa prospettiva parte dal presupposto che il racconto che gli insegnanti riportano del loro comportamento in classe coincide con il comportamento realmente messo in atto.

Nel caso in cui tale comportamento si discosti dagli ideali, gli insegnanti cercano in ogni modo di ridurre la distanza, modificando o l'uno o gli altri (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1992). Tale prospettiva, che pone in stretto rapporto il piano ideale e quello comportamentale, è stata criticata da alcuni studiosi, dal momento che gli insegnanti impegnati nel loro lavoro quotidiano probabilmente non sempre agiscono come professionisti razionali (ibidem, 1992), in quanto essi in alcune circostanze potrebbero essere influenzati dalle loro credenze e dai loro ideali (Nisbett & Ross, 1980; Huber & Mandl, 1994), che rendono meno corrispondente al vero il loro racconto riguardo a ciò che fanno in classe.

Questo meccanismo trova la sua spiegazione all'interno della *teoria della dissonanza cognitiva* messa a punto negli anni '50 dello scorso secolo da Festinger (1957). Secondo questa teoria, spesso gli individui quando entrano in contatto con la realtà vivono delle *incoerenze* cognitive, definite dall'autore *dissonanze*: due elementi sono dissonanti se per una ragione o per l'altra sono incongruenti, cioè “se né l'elemento esistente né il suo contrario

seguono dall'altro elemento della coppia” (Festinger, 1992 p. 13). In altre parole, può accadere che le persone si trovino ad agire in un modo che non corrisponde alle loro conoscenze o ad avere delle opinioni che sono in contrasto con altre che esse possiedono. Nuovi eventi o nuove conoscenze possono creare nell'individuo delle dissonanze cognitive, momentanee o persistenti nel tempo, che egli cerca in ogni modo di ridurre o cambiando la cognizione sul proprio comportamento e agendo in modo diverso in relazione ad un certo fenomeno, oppure modificando l'opinione che egli ha di quello stesso fenomeno, lasciando invariato il suo comportamento. Ciò che è chiaro è che

“possiamo con una certa sicurezza affermare che raramente non si determina una certa dissonanza tra raggruppamenti di elementi cognitivi, poiché in quasi tutte le azioni che una persona potrebbe compiere, quasi in ogni sentimento che potrebbe provare ci sarà molto probabilmente almeno un elemento cognitivo dissonante con questo elemento comportamentale [...] in breve esiste un così gran numero di altri elementi cognitivi attinenti ad ogni elemento dato, che il verificarsi di qualche dissonanza costituisce lo stato abituale delle cose”³⁹

Date la frequenza e la facilità con cui le dissonanze cognitive si presentano all'individuo, egli cerca in continuazione di ridurre la presenza o cambiando l'elemento cognitivo comportamentale e “il modo più semplice per farlo consiste nel cambiare l'azione o il sentimento che l'elemento comportamentale rappresenta” (Festinger, 1992 p. 17), oppure modificando un elemento cognitivo ambientale, anche se quest'ultima operazione presenta una certa difficoltà, poiché non dipende interamente dal soggetto che agisce. Questa operazione cognitiva gli permette di sanare la distanza e l'incoerenza tra il pensiero e l'azione.

In ambito scolastico, quando un insegnante non riesce a porre in linea i suoi ideali ed i suoi comportamenti egli tenta di avvicinarli modificando il racconto che fa di sé e del suo operato ((Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1992), sulla base dei suoi stessi ideali.

Alcuni ricercatori (Marsch, 1984; Cohen, 1987; Cohen e Greenberg, 1982) hanno evidenziato come è possibile ricostruire il reale comportamento degli insegnanti, sia da un punto di vista professionale (presenza di abilità e competenze) e sia da un punto di vista relazionale, attraverso il resoconto che ne fanno gli studenti. Dalla comparazione della percezione del comportamento da parte degli insegnanti e quella espressa dagli studenti emerge una certa discrepanza (Ehman, 1970; Steele, House & Kernins, 1971), a testimonianza del fatto che ciò che gli insegnanti raccontano è influenzato dalle loro idee e

39 Festinger L. (1992), Teoria della dissonanza cognitiva. Franco Angeli, Milano, p. 14.

credenze e in molti casi non corrisponde al reale comportamento che essi tengono in classe con gli studenti. Se da una parte gli insegnanti nel corso della loro esperienza elaborano un'immagine di insegnamento ideale e “giusto”, dall'altra questa viene continuamente inficiata da alcuni elementi, quali ad esempio le credenze più profonde, i preconcetti ed i pregiudizi che non consentono una corrispondenza tra l'idea ed il comportamento reale messo in atto dall'insegnante in classe.

4.4.1 Pregiudizi e giustizia

Uno degli aspetti che emerge nelle ricerche in ambito educativo relative alla giustizia e all'ingiustizia a scuola è quello della presenza di pregiudizi e/o di preferenze che gli insegnanti possono sviluppare nella relazione con gli studenti, che di conseguenza hanno la percezione di essere trattati ingiustamente (Kanizsa, Garavaglia, Mosconi, 2013). In altre parole, se gli insegnanti non sono consapevoli che l'idea che si sono fatti degli studenti possa incidere in maniera importante sulla relazione con gli studenti stessi ed in modo particolare sulla loro conseguente percezione di giustizia o di ingiustizia, certamente vi è il rischio di una compromissione della relazione educativa e di conseguenza dei risultati dell'apprendimento, nonché della motivazione allo studio (Berti, Speltini, Molinari, 2010).

Alcuni studi (Jussim, 1989, Jussim & Eccles, 1995) hanno messo in evidenza lo stretto legame tra le aspettative degli insegnanti e gli errori di percezione, tra cui ad esempio gli stereotipi. Tali errori alterano il giudizio che gli insegnanti elaborano nei confronti degli studenti e originano fraintendimenti nella relazione con gli studenti stessi.

Gli insegnanti, a volte anche in modo inconsapevole, operano una classificazione degli studenti, incasellandoli nelle categorie di “buono studente” o di “cattivo studente”. Questo processo socio-cognitivo, chiamato processo di *categorizzazione*, consente agli insegnanti di attribuire un ordine e di semplificare la realtà sociale circostante, operando delle distinzioni sulla base delle somiglianze e delle differenze che essi riscontrano negli studenti. Gli studi di psicologia sociale (Tajfel, 1969) hanno messo in luce come la categorizzazione sociale è guidata dagli stessi dispositivi cognitivi e dalle stesse funzioni utilizzati nella percezione degli elementi appartenenti alla realtà naturale. Tale categorizzazione si fonda su un processo di semplificazione e di distorsione percettiva. Innanzitutto l'individuo cerca di evidenziare nel fenomeno che ha di fronte o nella persona con cui si relaziona tutti quegli aspetti che, sovrastimati, consentono di “incasellare” tale fenomeno o tale persona in una precisa categoria, facendo attenzione a differenziarli da altri che appartengono a categorie differenti. Inoltre l'individuo cerca di modificare alcuni aspetti del fenomeno o della persona per

consentire il loro “incasellamento” nella categoria da lui scelta, sulla base di una distorsione percettiva. In questo modo

“Le [...] attività cognitive sottostanti a questo processo di semplificazione sono molto simili ai peccati di atti e omissioni, e consistono nel selezionare certi aspetti dell'informazione (e quindi anche di ometterne altri) o nel modificare alcuni aspetti in modo da raggiungere un migliore adattamento all'interno della categoria”⁴⁰

Secondo quanto affermato appare chiaro come l'insegnante operi una categorizzazione degli studenti sulla base di alcuni aspetti che egli ritiene fondamentali nella vita scolastica, quali ad esempio l'impegno, la presenza di motivazione allo studio, l'attenzione e la partecipazione durante la lezione, l'interesse, la curiosità; oppure, al contrario, egli classifica gli studenti sulla base di aspetti che li connotano in modo negativo, quali ad esempio la mancanza di interesse e di applicazione nei confronti di una certa materia, l'inadempimento verso i compiti assegnati, il non rispetto delle regole, la mancanza di disciplina e così via. Tale categorizzazione fa riferimento agli scopi che l'insegnante si prefigge di raggiungere e a quelli dell'Istituzione scolastica. Ad esempio le norme e gli obiettivi propri dell'Istituzione potrebbero orientare il giudizio dell'insegnante in funzione di un modello astratto di allievo che diventa il termine di paragone nella valutazione degli allievi reali.

La categorizzazione sociale è strettamente correlata al fenomeno della stereotipizzazione, che può essere definita come un processo attraverso il quale

“L'individuo (1) categorizza altri individui in genere sulla base di caratteristiche altamente visibili [...], (2) attribuisce un insieme di caratteristiche a tutti i membri di quella categoria”⁴¹

Alcuni studiosi hanno definito lo *stereotipo* una struttura cognitiva che ha in sé la conoscenza, le aspettative e le credenze relative ad un certo gruppo sociale da parte di chi lo elabora (Macrae, Stangon & Hewstone, 1996). Tale definizione può essere chiaramente estesa anche alla figura dell'insegnante che quotidianamente mette in campo le sue credenze e le sue aspettative nei confronti degli studenti, influenzando in questo modo la relazione educativa.

La presenza degli stereotipi d'altra parte è necessaria agli individui perché:

40 Tajfel H., Fraser C. (1979), Introduzione alla psicologia sociale, Il Mulino, Bologna, p. 334.

41 Snyder M. (1981), On the Self Perpetuating Nature of Social Stereotypes, in Hamilton D. L., Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior, Erlbaum, Hillsdale, p.102.

“Per vivere nel mondo, nel mondo delle cose e nel mondo delle persone, ciascuno deve costruirsi un'interfaccia per quanto possibile pratica e a buon mercato che gli permetta di risolvere i problemi quotidiani senza dover computare ogni volta daccapo le risposte da fornire alle sollecitazioni esterne. Gli stereotipi uccidono la percezione ma ci consentono di vivere.”⁴²

Gli stereotipi sono dunque modelli e teorie indispensabili all'individuo per leggere e comprendere la realtà circostante, ma essi si possono trasformare in strumenti “pericolosi” dal momento che possono nascondere ciò che egli osserva. In questo senso, l'insegnante, rimanendo ancorato alle sue teorie ed ai suoi stereotipi, che costituiscono per lui una fonte di conoscenza sicura, corre il rischio di non cogliere alcuni aspetti del contesto in cui egli lavora e alcune caratteristiche degli studenti con i quali egli ogni giorno si relaziona. L'insegnante in classe, al pari dello scienziato, crede di osservare in maniera oggettiva ciò che lo circonda, ma in realtà egli fa un'azione di interpretazione sulla base dei suoi stereotipi e della cornice culturale entro cui egli si muove. (Jedlowski, 2012).

La stereotipizzazione degli studenti da parte degli insegnanti implica che tutti gli studenti inseriti in una certa categoria presentino le medesime caratteristiche. Questo fenomeno, che in sé è un fatto di ordine puramente cognitivo, strettamente correlato alla semplificazione e alla differenziazione categoriale, può inficiare l'immagine che l'insegnante elabora di un particolare studente. In altre parole, vi è un elevato rischio che egli elabori delle inferenze scorrette e che vi sia una distorsione cognitiva dovuta ad un paragone tra il singolo studente e le caratteristiche generali della categoria cui egli appartiene.

Il vero problema si presenta quando l'insegnante elabora un giudizio di valore sulle caratteristiche di coloro che appartengono ad una certa categoria, quando cioè lo stereotipo si trasforma in *pregiudizio*. Mentre infatti lo stereotipo è frutto di un processo cognitivo neutrale, cioè libero dal giudizio di valore (Gergen J. K., Gergen M. H., in Nigris, 1996) il pregiudizio può essere connotato come positivo, negativo e neutrale. In realtà la stereotipizzazione, intesa come il processo di attribuzione di qualità ad una categoria, è presente nel momento stesso in cui la categoria viene costruita ed è già di per sé intrisa di valori in quanto gli stereotipi

“Non si formano in un *vacuum* culturale, come puri prodotti di dispositivi cognitivi su cui poi si sovrappone il giudizio. Essi sono già intrisi di valore. Lo stereotipo non implica necessariamente il pregiudizio ma emerge in un mondo sociale carico di pregiudizi e di immagini valorizzate o svalorizzate”⁴³

42 Longo G. (1990), *Presentazione* a P. Bozzi, Fisica ingenua, Garzanti, Milano, p. 8.

43 Caronia L. in Nigris E. (1996), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, p.156.

Quando l'insegnante categorizza gli studenti è presente sia una componente cognitiva che consente o di generalizzare le loro caratteristiche, in nome della categoria individuata, oppure di "singolarizzare" ossia di individuare alcune loro sfumature e particolarità e sia una componente culturale che si intreccia alla prima, orientandola e definendola. In altre parole la categorizzazione avviene sempre in contesti e situazioni interazionali, entro i quali i soggetti che l'agiscono vengono continuamente influenzati dagli aspetti culturali propri di quello specifico contesto e della macrostruttura sociale cui appartiene (Caronia, in Nigris, 1996).

Al di là della sua dimensione cognitiva e/o culturale, il processo di categorizzazione ed il connesso rischio di elaborare pregiudizi nei confronti di alcuni studenti, implica negare in anticipo che essi possano vivere una condizione diversa da quella in cui essi sono stati "imprigionati" (Postic, 2006, p. 78).

Interessanti a questo proposito sono alcune ricerche effettuate sulla percezione di studente "bravo" o "non bravo" da parte degli insegnanti nel momento della valutazione (Postic, 2006). Questi studi confermano che se l'insegnante è a conoscenza dei precedenti risultati ottenuti da un particolare studente egli cercherà di perpetuare tali risultati, indipendentemente da quelli effettivamente raggiunti. Tutto ciò preclude all'allievo la possibilità di intraprendere un processo di cambiamento che lo porti ad apprendere in modo significativo.

Quando il pregiudizio negativo di un insegnante nei confronti di uno o più studenti si cristallizza vi è l'elevato pericolo che il giudizio elaborato si trasformi in impossibilità da parte degli studenti di migliorare, nonostante il loro impegno. Nella relazione tra insegnante e studente, il giudizio iniziale dell'insegnante nei confronti degli allievi viene continuamente confermato, così come vengono confermate le aspettative nei loro confronti. Tutto ciò porta l'insegnante a comportarsi in modo differente a seconda dello studente che si trova di fronte, sulla base delle aspettative che egli ha elaborato nei suoi confronti. In questo senso il pregiudizio rappresenta l'impossibilità di cambiamento e la sua presenza non fa altro che rinforzare nello studente l'idea che egli non ce la possa fare a raggiungere i risultati che l'insegnante si attende. Il pregiudizio dell'insegnante inoltre influenza in modo decisivo la relazione che egli vive con gli studenti, ne determina la qualità ed il grado di interazione (continuo feedback o al contrario mancanza di attenzione e di risposte alle richieste ed ai bisogni dello studente), incide sul livello di motivazione degli studenti e sui provvedimenti disciplinari degli insegnanti (Harber et al. 2012; Jones & Wheatley, 1990).

Per questo suo essere così radicale, il pregiudizio richiama il concetto di *perseveranza* che spesso anima le intenzioni e l'agire degli insegnanti. In altre parole il giudizio si perpetua nel

tempo e l'insegnante, anche se inconsapevolmente, non riesce a costruirsi un'immagine diversa da quella che egli ha elaborato nella relazione con un certo studente (Postic, 2006). Tale immagine condiziona sia il modo in cui l'insegnante presta attenzione, o non presta attenzione agli allievi, sia la comunicazione verbale e non verbale e sia il giudizio che egli elabora nei loro confronti (Kanizsa, 1989). Spesso tutto ciò agisce in modo inconsapevole nell'insegnante, che in genere ritiene di essere "giusto", cioè di giudicare e valutare gli studenti in modo oggettivo e di non essere in balia di pregiudizi o preconcetti che possano inficiare la sua relazione con gli studenti. In realtà nella pratica quotidiana stereotipi, preferenze, pregiudizi ed aspetti che fanno parte della personalità di ciascun insegnante giocano un ruolo non indifferente. Infatti

"Gli insegnanti come tutti gli esseri umani anche inconsciamente non utilizzano mai un metro di giudizio uguale per tutti perché le loro preferenze, i loro "gusti" li spingono inevitabilmente a preferire alcuni allievi piuttosto che altri e soprattutto se non chiariscono a se stessi di avere queste preferenze, quindi di agire in modo da favorire alcuni, continuano a pensare di essere al di sopra delle parti"⁴⁴

E' chiaro come queste dinamiche che appartengono alla relazione educativa possono determinare la nascita di sentimenti di giustizia o di ingiustizia negli studenti nonostante gli insegnanti si dichiarino a parole "giusti" e comprensivi nei loro confronti (Kanizsa, 1989). Da quanto sin qui detto, emerge chiaramente come lo studio delle percezioni, delle idee e dei pregiudizi degli insegnanti nei confronti degli studenti risulti un valido strumento per approfondire alcuni processi e alcune dinamiche che caratterizzano la vita di classe (Pianta, 1999), nonché i vissuti di giustizia e di ingiustizia che si generano al suo interno.

44 Kanizsa S., Genovese L. (a cura di), (1989), Manuale di gestione della classe, Franco Angeli, Milano, p. 124.

Capitolo 5

Gli insegnanti e la giustizia

5.1 Gli studi sulle credenze negli insegnanti

Da parecchi anni le ricerche in ambito educativo hanno confermato che i sistemi di credenze degli insegnanti costituiscono un'importante variabile nel processo di insegnamento e apprendimento in relazione alla qualità dei risultati raggiunti (Pajares, 1992; Rokeach, 1968) e che pertanto il loro studio risulta essenziale per comprendere nel complesso l'evento educativo. Le credenze degli insegnanti “danno colore” ad ogni loro azione a scuola, a partire dalle decisioni che essi prendono, alle relazioni che essi vivono, fino agli approcci che essi utilizzano in classe con gli studenti (Colucci, 2000). Le credenze ed i valori ad esse sottostanti influenzano le aspettative degli individui in qualsiasi ambito della loro vita e funzionano da “filtri”, da “cornici”, entro le quali essi, a volte anche inconsapevolmente, attribuiscono significato a quanto accade intorno a loro. Le credenze, inoltre, intese come convinzioni che gli individui considerano vere senza che vi siano delle prove o delle evidenze a riguardo, definiscono continuamente il comportamento delle persone, sono implicate nelle azioni quotidiane di ciascuno ed influiscono sui processi decisionali (Five, Gill, 2015). Ciascun individuo

“*Crede* in un'infinità di cose, le assume per vere o assume per vere certe spiegazioni, senza essere in grado di fornire dimostrazioni della loro verità. Queste *credenze* sono sostenute collettivamente: se crediamo qualcosa è perché nel rapporto con gli altri ci siamo *abituati* a farlo, confermandoci reciprocamente la sensatezza dei nostri assunti sul mondo.”⁴⁵

Le credenze di ciascuno trovano dunque una continua conferma da parte delle persone che vivono nel contesto culturale di appartenenza e finiscono con il trasformarsi in verità, nonostante non vi sia alcuna dimostrazione a riguardo. A questo proposito la teoria delle rappresentazioni sociali evidenzia che l'aspetto sociale del pensiero si sviluppa all'interno di sistemi di credenze. Esso cioè è un pensiero del “senso comune e in quanto tale, è un pensiero che si sviluppa nelle interazioni quotidiane fra le persone, collegato al bisogno di comunicare in situazioni pubbliche” (Palmonari, Emiliani, 2009. p. 12). In accordo con il pensiero di Moscovici (1989), si può affermare che le rappresentazioni sociali sono modalità di organizzazione delle conoscenze di senso comune che hanno acquisito una certa importanza per gli individui di uno specifico contesto storico e culturale.

45 Jekłowski P. (2012), Il sapere dell'esperienza, Carocci, Roma, p. 27.

Gli studi che si sono focalizzati sulla definizione del termine *credenza*, hanno messo in evidenza le differenze e le analogie che esso presenta con il termine *conoscenza*. Alcuni studiosi a questo proposito hanno affermato che le credenze si costruiscono sulla base di componenti affettive e di valore (Nespor, 1987). Secondo questa prospettiva, la conoscenza di un fenomeno si differenzia da ciò che il soggetto sente circa quel medesimo fenomeno.

Questo autore sottolinea inoltre come i sistemi di credenze, a differenza di quelli di conoscenze, non richiedono il consenso del gruppo rispetto alla validità e alla appropriatezza delle credenze in essi incluse.

Entro un sistema, le credenze possono essere caratterizzate da un rapporto di incoerenza reciproca e ciò conferisce al sistema stesso una natura discutibile, una mancanza di flessibilità ed una dinamicità minore rispetto a quella che caratterizza un sistema di conoscenze. Ernest (1989) sostiene che la conoscenza è il risultato di un processo cognitivo, mentre la credenza costituisce l'aspetto affettivo della conoscenza. L'autore ammette però che anche le credenze hanno in sé una seppur minima componente cognitiva.

Altri autori (Nisbett & Ross, 1980) hanno definito la conoscenza come un fenomeno caratterizzato sia da una componente cognitiva e da una componente costituita da credenze. La prima è organizzata in schemi e costrutti cognitivi che consentono all'individuo di comprendere tutto ciò che accade in uno specifico contesto. La seconda comprende l'insieme di credenze di un individuo, attraverso le quali egli attribuisce un senso al reale, valuta e giudica quanto accade intorno a lui.

Nespor (1987) ha evidenziato come un insegnante non sempre utilizzi le conoscenze e le strategie cognitive per affrontare situazioni difficili, con il risultato di non essere sempre pienamente consapevole di quale comportamento è meglio tenere con gli studenti. E' a questo punto che l'insegnante ricorre al sistema di credenze cui fa riferimento. Ciò è dovuto al fatto che egli lavora in un contesto definito da complesse e numerose dinamiche interpersonali nel quale spesso l'insegnante è portato più a seguire la spinta dell'impulso e dell'intuizione piuttosto che quello della riflessione (Eraut, 1985; Jackson, 1968).

Anderson (1983, 1985) ha individuato due categorie di conoscenze: la conoscenza *dichiarativa* e la conoscenza *procedurale*. La prima riguarda il contenuto della conoscenza (che cosa), la seconda si riferisce alle modalità di funzionamento di un oggetto o di un sistema (il come). Nel caso degli insegnanti, essi potrebbero conoscere molto bene la loro disciplina, ma non aver idea di come trasmetterla agli studenti. Altri studiosi (Paris, Lipson & Wixson, 1983) hanno individuato un altro tipo di conoscenza, quella che definisce le *condizioni* in cui la conoscenza dichiarativa e la conoscenza procedurale dovrebbero essere utilizzate. Un insegnante ad esempio potrebbe avere una conoscenza approfondita delle

modalità attraverso le quali gestire una classe e di come attuarle, ma non sapere in quale momento o a quali condizioni utilizzarle.

Altri autori (Goodman, 1988) hanno evidenziato il nesso tra le credenze e gli episodi di cui gli individui sono stati protagonisti. In riferimento alla realtà scolastica, gli insegnanti sulla base delle esperienze vissute in classe elaborano delle *immagini* e creano dei “filtri intuitivi” (*intuitive screens*) attraverso i quali essi leggono le nuove informazioni. Gli episodi significativi che hanno coinvolto gli insegnanti e gli studenti in classe diventano materiale attraverso il quale essi elaborano idee, immagini ed aspettative sul processo di insegnamento e apprendimento, sulla relazione educativa e più in generale sul significato della scuola.

Gli aspetti sin qui evidenziati sul ruolo delle credenze negli insegnanti nella vita scolastica e sul rapporto tra credenze e conoscenze hanno portato ad alcuni interrogativi.

Qual è ad esempio l'incidenza delle credenze negli insegnanti sulla relazione educativa con gli studenti e sul loro stile di insegnamento?

La qualità delle azioni che animano le relazioni interpersonali dipende in larga misura da ciò che l'insegnante crede rispetto alle azioni stesse: egli cioè può credere che sia molto importante sostenere uno studente in un momento di bisogno o di insicurezza o al contrario può pensare che lo studente se la debba cavare da solo, si debba cioè emancipare dalla figura dell'adulto e dimostrare una certa autonomia nell'esecuzione del compito; l'insegnante inoltre può pensare che sia una buona pratica lasciare spazio alle emozioni dello studente e proporre dei momenti di rielaborazione oppure rimanere ancorato al pensiero che sia meglio non lasciare adito a tutto ciò che non attiene il contenuto della lezione in corso. Tali credenze, o codici dell'insegnante, sono elementi fondamentali nella definizione della relazione con gli studenti e, dal momento che esse rimangono il più delle volte implicite, concorrono in parte a spiegare la nascita di sentimenti di ingiustizia negli studenti stessi.

Come abbiamo visto le teorie sulla relazione interpersonale che coinvolge insegnanti e studenti (Rogers, 1973, 2007, Wubbels, Brekelmans, Hoymayers, 1992; Wubbels & Brekelmans, 2005) sono caratterizzate da tutta una serie di aspetti che ne indicano e ne definiscono la qualità. Certamente questa è in parte determinata dalle immagini e dalle credenze che gli insegnanti elaborano in relazione ad alcuni temi, quali ad esempio il benessere scolastico, la motivazione allo studio, le condizioni che consentono l'apprendimento, l'immagine di studente ideale ed il confronto con quello reale, una buona relazione educativa e così via. In altre parole, l'insegnante mette in gioco nel complesso sistema educativo in cui è quotidianamente calato, saperi, valori, credenze che egli ha maturato nel corso degli anni, sia attraverso la sua esperienza lavorativa, e sia al di fuori di essa. L'insegnante così è:

“Portatore di un'enciclopedia individuale costituita da saperi, idee, intenzioni, aspettative, credenze altrove elaborate. Per indicare questo insieme di conoscenze [...] si è parlato di *pedagogia nascosta*, di *teorie soggettive*, di *rappresentazioni*, di *visioni del mondo*. Ciò che accomuna tali nozioni è il riconoscimento del fatto che l'evento educativo si articola su uno sfondo fatto di vissuti soggettivi, di saperi e teorie di senso comune che entrano a far parte della comprensione quotidiana della realtà educativa”⁴⁶

La relazione tra insegnanti e studenti viene regolata da *codici individuali* (Pianta, 2001), tra i quali ritroviamo i sentimenti e le credenze degli insegnanti nei confronti degli studenti. Essi riguardano principalmente ciò che gli insegnanti ritengono funzioni nella relazione, la motivazione degli studenti e gli obiettivi che essi si sono posti. Nel quotidiano fare lezione, valutare, lodare, punire e nel continuo confronto tra insegnanti e studenti in classe ciò che conta è come tali azioni si svolgono in relazione all'altro (reciprocità, sincronia, coordinazione o al contrario mancanza di sintonia, di ascolto autentico e di risposte adeguate da parte dell'adulto).

Da altri studi in ambito educativo sul tema in questione, si evince come le credenze degli insegnanti abbiano un ruolo fondamentale nel determinare la qualità dell'insegnamento ed i conseguenti esiti di apprendimento negli studenti (Fives, Gill, 2015). Le credenze degli insegnanti, che spesso appartengono alla sfera della comunicazione non verbale e sono espresse in modo non intenzionale, sono percepite ed interiorizzate dagli studenti con conseguenze sia sul piano dell'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento sia su quello della motivazione, dell'impegno e del raggiungimento di risultati da parte degli studenti.

Gli studi sulle credenze degli insegnanti riguardo il processo di insegnamento-apprendimento hanno evidenziato come esse incidano in maniera significativa sulle loro pratiche, quali ad esempio la pianificazione della lezione, le attività di valutazione e l'interazione con gli studenti, i familiari e i colleghi (Fives, Gill, 2015).

Fino agli anni '80 dello scorso secolo le ricerche hanno ignorato il ruolo dell'insegnante e quello delle sue credenze nel processo e nelle opportunità di apprendimento degli studenti. Solo successivamente, in seguito al crescente numero di osservazioni in classe e alla somministrazione di interviste semi-strutturate agli insegnanti, mirati ad approfondire la conoscenza delle azioni degli stessi, iniziò ad affermarsi un certo interesse per il loro modo di pensare e per l'influenza di quest'ultimo sulla loro professionalità. In seguito a questi studi il concetto di *credenza* divenne fondamentale a tal punto che per

46 Caronia L. (1996), *Costruire le differenze. Immagini di straniero e situazioni educative*. In Nigris E. (1996), (a cura di), *Educazione Interculturale*, Bruno Mondadori, p. 144.

“Comprendere l'insegnamento a partire dal punto di vista degli insegnanti è necessario comprendere le credenze con le quali essi definiscono il loro lavoro”⁴⁷

Ciò che è emerso da queste prime ricerche fu il riconoscimento del ruolo delle credenze nella definizione della professionalità insegnante ma nello stesso anche la loro valenza di ostacolo al cambiamento (Fives, Gill, 2015). In altre parole, le credenze degli insegnanti, una volta riconosciute, furono viste come l'impossibilità di apportare dei cambiamenti nel processo di insegnamento e di apprendimento e come la causa principale della perpetuazione di comportamenti, atteggiamenti, utilizzo di metodologie didattiche e di un particolare modo di impostare la relazione con gli studenti.

Nei primi anni '80 dello scorso secolo l'approccio costruttivista ha portato ad una sempre maggior considerazione dell'importanza del processo di apprendimento spostando l'attenzione sul soggetto che apprende e sulla necessità che egli sia al centro di tale processo che si fonda sulla valorizzazione delle sue esperienze e delle sue conoscenze pregresse. L'approccio costruttivista ha posto inevitabilmente l'accento sulla figura dell'insegnante, intesa come colui che, attraverso atteggiamenti, comportamenti e specifiche metodologie didattiche, poteva facilitare un siffatto apprendimento. Per far questo l'insegnante aveva bisogno continuamente di valutare le esperienze degli allievi e le loro pre-conoscenze, modellando su di esse il suo intervento. Fu questa la cornice entro cui ebbero inizio le prime ricerche sulle credenze degli insegnanti ed in particolare sulla correlazione tra le credenze sulla disciplina insegnata e gli esiti di apprendimento negli studenti (Fives, Gill, 2015).

Dalle ricerche in questo ambito (Clark and Peterson, 1986) si può desumere come le credenze negli insegnanti influenzano profondamente il loro comportamento in classe. Esse infatti sono state via via definite come “disposizioni ad agire” (Rocheak, 1969) e come elementi predittori del comportamento (Pajares, 1992).

Le credenze possono essere concettualizzate come un “giudizio dell'individuo sulla verità o falsità di una proposizione” (Pajares, 1992, p. 316) o come “un insieme di nozioni interrelate” (ibidem, p. 392) e ancora, come un insieme di rappresentazioni concettuali che mettono ordine nelle conoscenze generali sugli oggetti, le persone e gli eventi e le loro caratteristiche relazioni (ibidem). Ciò che emerge da alcuni studi (Rocheak, 1969; Pajares, 1992;) è che le credenze tendono a consolidarsi nel tempo e ad alimentarsi delle esperienze che ciascuno vive nei contesti di appartenenza, ragion per cui è difficile mettere in atto cambiamenti senza che gli individui si impegnino per farlo. Questo spiega il motivo per cui gli studenti

47 Nespor, J. (1987), The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, p. 323.

descrivono gli insegnanti come perseveranti e non disposti a cambiare idea rispetto ad alcuni studenti (Kanizsa et al. 2013, 2014).

Vi sono alcuni studi che, attraverso l'utilizzo della videoregistrazione, hanno evidenziato una certa discrepanza tra le credenze espresse dagli insegnanti riguardo un certo metodo di insegnamento o di approccio agli studenti ed il loro comportamento effettivo in classe (Fives, Gill, 2015)) a conferma del fatto che in alcuni casi ciò in cui credono gli insegnanti in realtà non si traduce nelle pratiche quotidiane con gli studenti.

In letteratura sono numerosi gli studi che evidenziano la relazione tra le credenze degli insegnanti e le loro pratiche (Pjares, 1992; Fives, Gill, 2015) tanto che spesso le credenze sono state definite *precursori del comportamento*. Da altri studi emerge invece come le credenze prendano corpo dalle esperienze degli insegnanti e vengano da queste influenzate (ibidem). Questi studi, nonostante partano da presupposti differenti, confermano lo stretto legame tra le credenze degli insegnanti e le pratiche e la loro reciproca influenza (Skott, 2013).

Studi recenti confermano lo stretto legame tra le credenze degli insegnanti, le loro personali esperienze e la possibilità di creare un ambiente di apprendimento fondato su principi di giustizia (Gillmore, Sullivan, 2014). Nel caso in cui infatti un insegnante faccia riferimento ad un sistema di valori che egli considera fondamentale per garantire un trattamento equo e di uguaglianza agli studenti e poi non riesca a mantenerne fede nell'agire quotidiano è possibile che si generi un clima di ingiustizia in classe. Al contrario, quando nell'insegnante il pensato e l'agito collimano è più facile che egli riesca a garantire un clima di giustizia.

5.2 Credenze e aspettative degli insegnanti

Le credenze, come abbiamo visto, sono costrutti mentali dell'esperienza, organizzati in schemi o concetti, che influenzano il comportamento di ciascuno.

E' attraverso questi schemi che l'individuo interpreta la realtà ed è sulla base di questa interpretazione che si generano delle aspettative, che preannunciano al soggetto ciò che accadrà nel reale, o meglio ciò che secondo il suo metro di lettura della realtà potrebbe verificarsi. In questo senso "le aspettative si collocano sul piano dell'immaginario"⁴⁸. Esse inoltre presentano la caratteristica della dinamicità perché l'individuo proietta nel futuro la speranza che trovino una conferma.

Le aspettative che si generano all'interno della relazione tra insegnanti e studenti sono strettamente legate al ruolo che essi ricoprono: gli studenti si aspettano che gli insegnanti in

48 Postic M. (2006), La relazione educativa, Armando Editore, Roma, p. 104.

quanto tali amino la loro materia, la sappiano trasmettere con passione e attraverso metodologie didattiche adeguate (Kanizsa, 1989); gli insegnanti si aspettano che gli studenti arricchiscano il loro bagaglio culturale e di conoscenze e sviluppino le competenze necessarie ad affrontare il mondo al di fuori della scuola. Ciò che gli insegnanti si aspettano dagli studenti riguarda in genere la qualità delle loro prestazioni, la capacità di collaborare, un comportamento decoroso sia nei loro confronti che verso i compagni e la capacità di seguire con attenzione la lezione, senza lasciarsi distrarre dal gruppo dei pari (Fives, Gill, 2015). Il solo fatto dunque che gli attori della relazione educativa ricoprono un ruolo ben preciso spiega l'origine delle reciproche aspettative al suo interno. In quale modo le aspettative degli insegnanti incidono sul rapporto con gli studenti?

Innanzitutto gli studenti potrebbero semplicemente non capire le aspettative degli insegnanti quando presentano delle differenze con quelle di altri adulti di riferimento, ad esempio i genitori, o quando gli insegnanti non le esplicitano in modo chiaro (Lane, Pierson, & Givner, 2004). In secondo luogo gli insegnanti potrebbero non essere consapevoli delle loro aspettative nei confronti degli studenti e non sapere che quelle dei loro colleghi non collimano con le loro (Brophy, 1974, 1985).

In terzo luogo le aspettative degli insegnanti si modificano a seconda del grado di scuola in cui essi lavorano e questo provoca una sensazione di sconcerto negli studenti soprattutto nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Seidman, Allen, Mitchell, & Feinman, 1994; Isakson & Jarvis, 1999, in Fives e Gill, 2015). E' nella scuola secondaria, ed in particolar modo in quella di secondo grado, che le aspettative degli insegnanti hanno come oggetto l'autonomia e l'indipendenza degli studenti nell'apprendimento e l'intensificazione della relazione con i pari (Isakson & Jarvis, 1999, in Fives e Gill, 2015).

In che modo le aspettative degli insegnanti incidono sul loro operato in classe?

Dalle ricerche sugli insegnanti condotte a partire dagli anni '70 è stata via, via data maggiore importanza alle aspettative degli insegnanti in quanto elementi che influenzano il loro comportamento. Gilly (1980, 1973), psicologo dell'educazione, a partire da una prospettiva cognitivista, affronta lo studio delle rappresentazioni di studente da parte degli insegnanti e delle rappresentazioni di insegnante da parte degli studenti, indagando in particolar modo quanto esse incidono sul comportamento degli attori della relazione educativa. Ciò che emerge è che il comportamento dell'insegnante è influenzato da un sistema di valori a partire dal quale egli elabora le sue rappresentazioni di studente e le conseguenti aspettative. Egli in questo modo evidenzia come per raggiungere una profonda comprensione delle interazioni tra insegnanti ed allievi sia indispensabile fare riferimento alla teoria delle rappresentazioni

sociali, intese dall'autore come una delle prime forme di conoscenza che l'insegnante acquisisce degli allievi, come ben argomentato dall'autore in questo passo:

“Prima ancora di qualsiasi forma di incontro o di informazione preliminare su chi siano o su chi gli altri credano essi siano, maestro e allievo hanno l'uno dell'altro una certa idea generale che fa da modello, non in quanto singoli individui, ma in quanto personaggi astratti appartenenti a una determinata categoria di soggetti cui sono associati degli status, da cui si attendono certi ruoli e a cui sono attribuite determinate caratteristiche e/o comportamenti. E' a livello di queste rappresentazioni, modellate o rimodellate a loro volta dall'esperienza dei rapporti individuali, che bisogna situare le rappresentazioni sociali propriamente dette”⁴⁹

Secondo Gilly inoltre le aspettative degli insegnanti vengono continuamente influenzate ed alimentate da quelle dell'Istituzione scolastica riguardo i risultati che l'allievo deve raggiungere. A seconda che questi risponda o meno alle sue aspettative professionali, e cioè a seconda del successo raggiunto dallo studente, l'insegnante lo giudica in quanto “buono studente” o al contrario “cattivo studente”.

Un aspetto senz'altro interessante dei lavori di Gilly è la sostanziale differenza tra le aspettative degli insegnanti e quelle degli studenti. Se le aspettative dei primi hanno come oggetto privilegiato gli aspetti cognitivi dello studente relativi al processo di apprendimento ed il suo impegno nei confronti del compito assegnatogli, in linea con gli orientamenti dell'Istituzione scolastica, gli studenti privilegiano un comportamento degli insegnanti che favorisca la relazione interpersonale e nel quale spicchino le qualità umane. (Gilly e Farioli, 1973). Questa discrepanza, può portare a situazioni di incomprensione tra insegnanti e studenti dovuta al fatto che

“La relazione pedagogica è vissuta in maniera contraddittoria dai *partners* che interloquiscono e che gli allievi rimangono spesso frustrati nella loro domanda affettiva”⁵⁰

Ciò che viene considerato “giusto” dagli insegnanti, e cioè la priorità attribuita al criterio della riuscita scolastica, non trova alcuna corrispondenza nelle immagini di insegnante “giusto” che gli studenti elaborano nel corso della loro esperienza a scuola.

Le aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti degli studenti nascono sulla base delle idee che essi hanno maturato di “buono o cattivo studente”. Tali credenze comprendono

49 Gilly, M. (1980). *Maitre-Eleve. Roles institutionnels ee representations*, Paris, PUF, p. 34.

50 Postic M.(2006), Ivi , p. 76

volontà e impegno nello studio, attenzione in classe, desiderio di partecipare attivamente alla lezione e di contribuirvi con interventi originali che testimoniano la presenza di un pensiero “divergente” e costruttivo, il rispetto delle regole e così via. Nel momento in cui queste aspettative vengono disattese, cioè quando l'immagine di “buono studente” non coincide più con lo “studente reale”, l'insegnante dispensa consigli, propone metodi di lavoro, fa del suo meglio per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento della sua disciplina e se questi non rispondono come lui si aspetta non gli rimane altro che prendere dei provvedimenti che sono percepiti come ingiusti dagli studenti.

Alcuni studi hanno evidenziato come le aspettative degli insegnanti si differenzino a seconda del grado di rischio di abbandono scolastico o di scarsa partecipazione al processo di insegnamento e apprendimento da parte degli studenti. Se il rischio è elevato gli insegnanti sviluppano maggiori aspettative rispetto alla capacità degli studenti di controllare il loro comportamento sia nella relazione con gli insegnanti che con i compagni di classe (Lane, Wehby, Cooley, 2006), al contrario quando il rischio di abbandono o di scarsa partecipazione è basso gli insegnanti si concentrano su altri aspetti, quali ad esempio le *performances* degli studenti ed il raggiungimento dei risultati di apprendimento.

E' auspicabile che le aspettative degli insegnanti siano condivise con gli studenti perché in caso contrario si potrebbero generare condizioni favorevoli a situazioni di disagio e di ingiustizia. La condivisione delle aspettative può avvenire su più livelli: a livello di classe, attraverso il coinvolgimento degli studenti e a livello di consiglio di classe, mediante un continuo confronto con le aspettative dei colleghi. Rispetto a quest'ultima considerazione è possibile affermare che spesso gli studenti, soprattutto nelle scuole secondarie, venendo a contatto con un numero maggiore di docenti rispetto alla scuola primaria, si devono confrontare quotidianamente con insegnanti che presentano delle differenze sia sul piano della didattica e sia su quello della relazione interpersonale (Isakson & Jarvis, in Fives, Gill, 2015). La comprensione delle differenti aspettative degli insegnanti, a seconda del grado di scuola in cui essi lavorano, e l'elargizione di informazioni a riguardo potrebbero consentire agli studenti di raggiungere un migliore margine di negoziazione nell'ambito della relazione con gli insegnanti stessi (O'Shaughnessy, Lane, Gresham, & BeebeFrankenberger, 2002, in Fives, Gill, 2015).

Un altro aspetto che vale la pena di menzionare è quello relativo alle modalità di espressione delle aspettative da parte degli insegnanti, che riguardano sia la comunicazione verbale sia quella non verbale (direzione dello sguardo, espressioni facciali e movimenti del corpo). Qualsiasi canale essi utilizzino, le aspettative influenzano il comportamento dell'insegnante: ad esempio l'insegnante sarà più propenso a dirigere il proprio sguardo allo studente che

risponde alla sua immagine di “buono studente”, mentre al contrario presterà meno attenzione a quello studente che non possiede queste caratteristiche. Oppure, in occasione di un argomento particolarmente difficile l'insegnante tenderà a rivolgersi a quegli studenti che egli ritiene particolarmente bravi mentre, seppur inconsapevolmente, sarà portato ad ignorare quelli non particolarmente brillanti il cui intervento potrebbe costare loro il rischio di ricevere un giudizio negativo da parte dell'insegnante, il quale difficilmente metterà in discussione o cercherà di modificare il suo comportamento. A questo riguardo Rubie-Davies (2007, in Fives, Gill, 2015) evidenziò come gli insegnanti con elevate aspettative nei confronti degli studenti, a differenza degli insegnanti con minori aspettative, intervenivano in loro aiuto con una frequenza maggiore e con un'attenzione particolare alle risposte che essi davano alle loro domande.

5.3 Relazione tra credenze e pratiche educative degli insegnanti

Recenti ricerche hanno evidenziato come in alcuni casi le credenze negli insegnanti trovino una naturale espressione nel loro operato in classe (Artzt & Armour-Thomas, 1999; Reed, 2002; Tsai, 2006, in Fives, Gill, 2015). Altri studiosi invece sostengono come spesso vi sia una discrepanza tra le credenze e le pratiche educative (Stipek and Byler, 1997; Buchanon et al., 1998; McMullen, 1999; Vartuli, 1999, in Fives, Gill, 2015). Questo è dovuto in parte all'influenza dei fattori di contesto, alla capacità dell'insegnante di controllare la classe, alle pressioni che provengono dall'Istituzione. Tale discrepanza è dovuta inoltre ad altri motivi, quali la mancanza di conoscenza da parte degli insegnanti di alcune pratiche educative e didattiche che non consente loro di sperimentarle, nonostante siano da essi ritenute importanti (Roehrig, Turner, Grove, Schneider, and Liu, 2009), o ancora la mancanza negli insegnanti di consapevolezza di quanto accade in classe nella relazione con gli studenti, poichè l'agito non viene accompagnato da momenti di auto-osservazione e di riflessione (Sahin, Bullock, & Stables, 2002). Il mancato incontro tra credenze e pratiche, inoltre, può essere determinato da una carenza di consapevolezza riguardo gli effetti che le pratiche degli insegnanti hanno sugli studenti (Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991).

E' possibile individuare alcune aree nelle quali sono più evidenti gli effetti della presenza o della mancanza di un nesso tra credenze e pratiche sulla relazione tra insegnanti e studenti (Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991). Innanzitutto la mancanza di corrispondenza tra credenze e pratiche influisce sul *clima di classe* e sulla percezione di giustizia in classe da parte degli studenti. Si pensi ad esempio alle credenze negli insegnanti sull'importanza che gli studenti affrontino l'apprendimento rispettando routine, tempi e modi che lo facilitano e alle pratiche educative e didattiche messe in atto nelle quali le credenze non trovano

conferma. Alcune ricerche a riguardo (Roehring, Grove, Schneider, Liu, 2009) hanno evidenziato l'importanza che l'insegnante comunichi agli studenti la sua intenzione di aiutarli nell'acquisizione di conoscenze, incoraggiandoli spesso durante la lezione e creando in questo modo un clima favorevole all'apprendimento. Gli stessi studi d'altro canto hanno messo in evidenza come a volte l'insegnante pur convinto dell'importanza di aiutare gli allievi utilizzi delle strategie comunicative caratterizzate da ironia e sarcasmo che vanificano i suoi intenti e creano un'atmosfera faticosa e pesante in classe. E' possibile inoltre riscontrare un allineamento tra credenze e pratiche nelle *modalità comunicative* utilizzate dagli insegnanti con gli studenti: vi è tra loro una coincidenza nel caso in cui gli insegnanti, credendo nell'importanza di formare un buono studente, trovino del tempo per offrire delle spiegazioni agli studenti su cosa ciò significhi concretamente.

Vartuli (1999) confermò attraverso una ricerca condotta con gli insegnanti che con l'aumentare del grado scolastico vi era una maggiore distanza tra le pratiche dichiarate dagli insegnanti e quelle effettivamente osservate in classe. Tali risultati conducono ad una riflessione sull'auspicabilità che gli insegnanti trovino uno spazio di riflessione e di condivisione sulle loro credenze, sui pregiudizi e sulle idee che riguardano il processo educativo e di insegnamento e apprendimento e su come questi possono influenzare il loro modo di fare scuola (Han, 1995). Altri studiosi (Airasian & Gullickson, 1994, in Fives, Gill, 2015) hanno messo in luce a riguardo l'importanza che gli insegnanti siano consapevoli della loro responsabilità sugli esiti dell'apprendimento ancor prima di mettere in atto un processo di riflessione sulle credenze. Infatti se gli insegnanti non hanno la consapevolezza di avere il controllo sulla situazione di apprendimento la riflessione risulta alquanto inutile dal momento che essi non si mettono in gioco ed attribuiscono ad altri la colpa dell'insuccesso scolastico.

PARTE SECONDA

Presentazione della ricerca

Capitolo 6

Una ricerca sui vissuti di giustizia e di ingiustizia e sulle pratiche educative a scuola: docenti e studenti di Scuola Superiore a confronto.

6.1 Tema della ricerca e obiettivi

Il tema della ricerca qui descritta riguarda la declinazione dei concetti di giustizia e di ingiustizia in ambito scolastico e nello specifico nella relazione tra insegnanti e studenti. Il presente lavoro segue ad un'indagine effettuata nel 2013 (Kanizsa, Garavaglia, Mosconi) che aveva come oggetto la percezione di giustizia e di ingiustizia a scuola nella relazione tra insegnanti e studenti a partire dal punto di vista degli studenti universitari, appartenenti a tre differenti corsi di laurea (Scienze della Formazione Primaria, Sviluppo Risorse Umane, Università di Milano Bicocca e Ingegneria Gestionale al Politecnico di Milano) e ai quali era stato chiesto di descrivere un episodio di giustizia ed uno di ingiustizia verificatosi durante la loro carriera scolastica.

L'analisi degli scritti degli studenti aveva fatto emergere alcune categorie trasversali che riguardavano in primo luogo le immagini ed i vissuti sul tema della valutazione vista come giusta o ingiusta a seconda del comportamento del docente sia nel momento dell'attribuzione dei voti, sia come conseguenza di una relazione viziata da pregiudizi e prevenzioni. A questo punto ci è sembrato importante riuscire ad avere il parere ed i vissuti degli altri attori della relazione: gli insegnanti. Come vivono gli insegnanti la relazione educativa, quando e quanto pensano di esercitare il proprio ruolo con giustizia e che rappresentazione hanno del momento della valutazione? Queste ed altre sono le domande scaturite dalla prima indagine. Inoltre, da una ricognizione della letteratura esistente sul tema infatti è emerso come i concetti di giustizia e di ingiustizia siano stati analizzati, soprattutto nell'ultimo decennio, in relazione ai vissuti, alle percezioni e alle rappresentazioni degli studenti nei diversi gradi di scuola e di come vi sia invece una carenza di ricerche e di studi sull'attribuzione di significato ai termini in questione a partire dalle rappresentazioni e dalle immagini degli insegnanti.

Il quadro teorico generale entro cui la ricerca si iscrive presenta una sotto-articolazione che può essere sintetizzata come segue:

- il filone di studi e di ricerche che riguardano la *giustizia nelle organizzazioni* e in particolare la *giustizia distributiva*, la *giustizia procedurale* e la *giustizia interazionale*;
- il filone di studi e di ricerche che si sono focalizzati sulle *credenze* e sulle *rappresentazioni* degli insegnanti;
- il filone di studi sociologici e psicologici che si sono occupati, i primi, di elaborare una definizione del termine giustizia e il significato che esso assume nelle relazioni interpersonali ed i secondi di definire il quadro evolutivo entro il quale si sviluppano i giudizi morali;
- il filone degli studi pedagogici che, richiamandosi agli studi di psicologia della giustizia e a quelli della giustizia nelle organizzazioni, negli ultimi due decenni hanno contribuito ad una riflessione sul tema in questione declinandolo in ambito scolastico ed utilizzando alcuni concetti chiave, come quello di giustizia distributiva, di giustizia procedurale e di giustizia nelle relazioni, per indagare da punti di vista insoliti la relazione educativa e didattica.

Le scelte teoriche operate sulla base della letteratura esistente hanno determinato la direzione della ricerca (Lumbelli, 1990) e hanno consentito di astrarre alcuni concetti ed alcuni aspetti che si sono rivelati particolarmente utili ai fini di una maggior comprensione del fenomeno indagato.

Il quadro teorico ha inoltre orientato nel lavoro di codifica e di analisi dei dati, sulla cui base le ipotesi di ricerca sono state sottoposte ad un processo di verifica (Lumbelli, 1990).

In questo senso, l'aspetto qualitativo della ricerca assume validità e rigore

“qualora si riconosca il peso della teoria sulla stessa definizione delle variabili o unità di analisi e qualora si individuino gli strumenti di rilevazione empirica che appaiano adeguati a raccogliere informazioni significative dal punto di vista di quella definizione stessa; strumenti cioè che garantiscono *la raccolta più ricca possibile delle informazioni più attendibili possibile* sulla realtà empirica che le ipotesi di concettualizzazione ricavabili dalle teorie sull'uomo pretendono di ricavare”⁵¹.

In riferimento al framework teorico, l'obiettivo della presente ricerca è quello di individuare, sulla spinta di “un bisogno conoscitivo” (Bove, 2009, p.21), le rappresentazioni e le idee di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti di scuola superiore e, più in particolare, quello di comprendere, attraverso l'analisi delle dichiarazioni degli insegnanti, quali sono i confini educativi e didattici entro cui i termini di giustizia e di ingiustizia trovano una loro specifica declinazione. Un ulteriore obiettivo della ricerca è quello di evidenziare possibili discrepanze

51 Lumbelli L. (1990). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Franco Angeli, Milano.

tra il comportamento “dichiarato” dagli insegnanti e quello effettivamente “agito” in classe nei confronti degli studenti, attraverso l'analisi delle dichiarazioni che gli studenti stessi fanno riguardo il comportamento degli insegnanti.

Conoscere le rappresentazioni negli insegnanti relative al fenomeno della giustizia e dell'ingiustizia a scuola consente di approcciarsi in modo analitico agli aspetti che caratterizzano un incontro o una situazione sociale, quale può essere l'incontro tra insegnanti e studenti, e di operare una previsione sull' “evoluzione delle integrazioni di gruppo” (Farr, Moscovici, 1989 p.86) e sull'andamento della relazione educativa e didattica. Inoltre, venire a conoscenza di una possibile distanza tra quanto gli insegnanti dichiarano rispetto al loro comportamento e ciò che essi effettivamente mettono in atto in classe permette di evidenziare alcuni aspetti di criticità inerenti la relazione tra insegnanti e studenti e di focalizzarsi in particolare sul *clima di giustizia* che i soggetti percepiscono in classe (Young, Horan, Frisby, 2013), e di conseguenza sulla qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

6.2 Domande di ricerca ed ipotesi

La ricerca si è mossa a partire da alcuni interrogativi che riguardano il significato che il termine giustizia può assumere nella relazione educativa e didattica tra insegnanti e studenti della scuola secondaria di II grado, a partire dalla prospettiva dei docenti ed in riferimento alla quotidianità della vita scolastica, caratterizzata da un lato da routine, passaggi, riti che ne scandiscono il tempo e dall'altro da gesti, linguaggi, comunicazioni e comportamenti che qualificano le relazioni interpersonali. Gli interrogativi di ricerca sono stati sintetizzati come segue e riguardano sia i vissuti e le rappresentazioni relativi al tema della giustizia negli insegnanti e sia i contenuti che emergono nella descrizione effettuata dagli studenti su quanto effettivamente accade in classe:

- 1) quali sono le rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti della scuola secondaria di II grado?
- 2) come tali rappresentazioni influenzano il loro operato in classe?
- 3) come le rappresentazioni degli insegnanti influenzano il piacere degli studenti di stare in classe, di studiare una certa disciplina e che riflessi hanno sull'immagine che questi hanno di sé in quanto studenti competenti?
- 4) come gli studenti vivono le scelte educative e didattiche dei loro insegnanti?
- 5) quali sono i temi che emergono in relazione alle rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli studenti?

6) esistono delle discrepanze tra le rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti e quelle negli studenti?

E' a partire da queste curiosità inerenti la declinazione del termine giustizia in ambito scolastico che, sulla base del quadro teorico della ricerca, sono state esplicitate alcune ipotesi che hanno guidato la ricerca stessa (Lumbelli, 1990):

- 1) Non esiste un unico e oggettivo criterio di giustizia.
- 2) Esistono delle discrepanze tra la concezione di giustizia negli insegnanti e quella negli studenti.

La prima ipotesi affonda le sue radici all'interno di un quadro teorico che si riferisce al processo di definizione del termine giustizia, da un punto di vista filosofico, psicologico e sociologico, mettendone in rilievo tutta la sua complessità ed l'impossibilità di inscrivere entro confini certi ed assoluti.

La seconda ipotesi si riferisce a tutta quella letteratura che ha esaminato il termine di giustizia, operandone una declinazione in ambito scolastico, facendo riferimento in particolar modo ad alcuni momenti che caratterizzano la quotidianità in classe e che, per l'importanza che assumono, influenzano il processo di insegnamento e apprendimento. Ci riferiamo alle modalità attraverso le quali l'insegnante conduce la classe, all'applicazione delle regole che normano comportamenti ed atteggiamenti sia degli insegnanti che degli studenti, al momento della valutazione che tanta importanza assume agli occhi degli studenti ma anche a quello degli insegnanti che sono tenuti a rispettare modi, criteri e tempi dettati dall'Istituzione.

Il passaggio dall'esplicitazione delle ipotesi alla loro dimostrazione è avvenuta attraverso il processo di *definizione operativa* che ha consentito di rilevare empiricamente il concetto astratto di giustizia (Trichero, 2002). Nel nostro caso la definizione operativa del termine "giustizia" si è avvalsa delle dichiarazioni, elaborate sulla base di rappresentazioni e di idee, di insegnanti e studenti riguardo i comportamenti da loro ritenuti giusti o ingiusti. In altre parole, per poter intraprendere un percorso di verifica delle ipotesi formulate, si è reso necessario, attraverso le parole degli intervistati, il passaggio da un concetto astratto di giustizia ad una sua declinazione nelle pratiche relazionali e didattiche che quotidianamente coinvolgono insegnanti e studenti.

6.3 La metodologia di ricerca

Da un punto di vista epistemologico la presente ricerca si inserisce in un paradigma di tipo ecologico (Mortari, 2007), il cui presupposto fondamentale risiede nell'impossibilità di giungere ad una conoscenza assoluta ed oggettiva della realtà e nell'ammissione di una "pluralità di opzioni epistemologiche" (Mortari, 2007, p. 45). Secondo il paradigma ecologico la realtà soggiace alle leggi dell'imprevisto ed è in continua evoluzione, perché gli

individui che ne fanno parte producono continuamente dei cambiamenti. La ricerca che si iscrive in questo tipo di paradigma si muove in una prospettiva evolutiva, abbandona gli *schemi epistemici codificati* (Mortari, 2007) per adattarsi ad una realtà sempre in mutazione ed al flusso di informazioni che da essa provengono. La conoscenza non assume la forma dell'oggetto reale, ma si fonda sulle descrizioni che gli individui elaborano della realtà: tale “svolta costruttivista ha evidenti implicazioni sull'interpretazione del concetto di oggettività nella ricerca scientifica: proprio perché conoscere è filtrare il rapporto con il mondo attraverso le nostre cornici, occorre abbandonare l'idea di un linguaggio oggettivo” (Mortari, 2007, p.38). Non si tratta dunque di fare riferimento ad un linguaggio che riflette quello delle cose, quanto piuttosto a delle descrizioni attraverso le quali la realtà prende corpo e si costruisce. Da un punto di vista gnoseologico, l'approccio costruttivista si è ulteriormente arricchito appellandosi ad una *concezione enattiva* della conoscenza, il cui presupposto è una continua e ricorsiva influenza tra il soggetto che conosce e l'oggetto conosciuto. In quest'ottica la conoscenza della realtà è governata dal *relativismo* (Trincherò, 2002), secondo il quale sono gli individui, influenzati dal contesto culturale cui appartengono, a dare forma e contenuto alla realtà stessa. Nell'ambito di questo paradigma dunque l'obiettivo di chi fa ricerca non è tanto quello di spiegare i nessi causali tra i fenomeni quanto piuttosto quello di *interpretare* ciò che emerge empiricamente dal campo di ricerca e di comprendere i significati che gli individui attribuiscono agli eventi, ai fenomeni, alle azioni e alle situazioni in cui si trovano coinvolti. Lo scopo del ricercatore è dunque quello di comprendere i motivi per cui gli individui si comportano secondo certe modalità e di svelare le motivazioni che sottostanno ai loro atteggiamenti e alle loro opinioni. All'interno del paradigma ecologico il ricercatore assume una particolare postura: egli da un lato è influenzato dal contesto storico e sociale in cui vive e dall'altro qualsiasi forma di conoscenza raggiunta risente dell'influenza della sua esperienza passata, della sua sensibilità e della capacità immaginativa e creativa che lo caratterizzano. Alla luce di quanto affermato, è possibile definire la conoscenza raggiunta dal ricercatore in quanto conoscenza “situata” che non ha sede esclusivamente nella sua mente in forma solipsistica, bensì anche negli appunti che gli prende e consulta sui notes, nei libri con brani sottolineati, nelle fonti di informazione che fornisce il computer e “negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione” (Bruner, 1992, p. 104).

Dal punto di vista dell'oggetto da conoscere, il paradigma ecologico dunque è governato dal *principio del contesto* (Mortari, 2007, p. 52), secondo il quale qualsiasi oggetto o fenomeno può essere indagato a partire dalle relazioni che intreccia nel contesto in cui si manifesta. E'

questo ciò che Bruner (1992) definisce *contrattualismo transazionale* secondo il quale ogni azione può essere compresa solo dopo che è stata *situata*, cioè

“concepita come un tutt'uno con un certo mondo culturale [...] Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura altrettanto culturale del processo di acquisizione della conoscenza”⁵²

Il riferimento al paradigma ecologico ed ai suoi principi ha portato a scegliere una metodologia di ricerca di tipo qualitativo il cui presupposto principale è riassumibile nel fatto “che noi siamo dentro un mondo di significati e questi significati non sono cose la cui comprensione sia garantita da un processo di quantificazione, ma richiede essenzialmente la messa in atto di processi di *interpretazione*” (Mortari, 2007, p. 63). Corbin e Strauss (1990) affermano che la ricerca qualitativa consente ai ricercatori di cogliere il significato più profondo dell'esperienza dei partecipanti e in particolare di conoscere le credenze degli insegnanti, attraverso un dialogo diretto, durante il quale il ricercatore facilita il racconto della loro esperienza (Creswell, 2013). Il contributo della ricerca qualitativa pertanto è quello di migliorare la conoscenza di processi complessi ed interrelati, di esperienze personali, di credenze e di pratiche di individui che lavorano in ambito educativo (Fang, 1996).

Il metodo qualitativo consente inoltre di conoscere in profondità un fenomeno: a partire dalla raccolta di dati, l'indagine qualitativa conduce ad elaborare descrizioni ricche ed accurate del contesto, dei partecipanti e dello specifico oggetto di studio (Merriam, 1998) ed il suo obiettivo pertanto non è la generalizzazione dei risultati quanto piuttosto la trasferibilità delle procedure di indagine (Mortari, 2007).

La complessità dell'evento educativo, dovuta alla presenza di attori che in ogni momento portano sulla scena parti di sé che inevitabilmente si intrecciano con quelle degli altri e a fattori di contesto che determinano lo sviluppo e la qualità delle relazioni interpersonali, rende spesso difficile il ricorso a metodi di ricerca che utilizzano strumenti quantitativi. La realtà educativa infatti è caratterizzata da una così marcata complessità che diventa difficile affrontarne la conoscenza solo attraverso procedure sperimentali: i contesti educativi all'interno dei quali gli individui interagiscono sono spesso governati da ciò che è imprevedibile e che non sempre può essere anticipato sulla base di quanto accaduto in

⁵² Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 104-105.

precedenza. E' per questo che approcci qualitativi e descrittivi sono ritenuti più adatti all'indagine dei fatti educativi (Mantovani, 1995). Già alla fine Ottocento Dilthey (in Trincherò, 2002) aveva introdotto un dibattito sulle scienze storico-sociali che lo aveva portato ad individuare un metodo specifico per le scienze umane che, proprio per il particolare oggetto di studio, presentava delle differenze rispetto a quello utilizzato dalle scienze naturali e fisiche. Si evidenziò dunque *in primis* l'importanza della *comprensione* dei fatti umani, che poteva essere raggiunta proprio perché ricercatore e oggetto condividono la stessa natura. Comprendere il significato che i soggetti attribuiscono agli eventi educativi che li coinvolgono è una delle priorità della ricerca *qualitativo-interpretativa* ed

“i suoi punti peculiari sono: lo studio del fatto educativo nella sua globalità, mediante tecniche basate sull'empatia e sull'intuizione induttiva e generalizzante, la non focalizzazione sui singoli fattori ma sull'effetto globale che essi hanno sul soggetto, rilevabile mediante tecniche di raccolta dei dati quali l'intervista con basso livello di strutturazione...”⁵³

L'importanza attribuita al significato che un fenomeno assume per coloro che vivono uno specifico contesto ha condotto ad integrare la scelta della metodologia qualitativa con un approccio di tipo fenomenologico, che assume come oggetto d'indagine i vissuti degli individui e presenta come caratteristica principale l'essere un “metodo filosofico” (Levinas, 2004 cit. da Mortari, 2010, p. 7) volto a conferire alla ricerca educativa rigore e validità che si rendono possibili attraverso due passaggi: 1) la ricerca dell'essenza del fenomeno, cioè delle sue qualità essenziali, raggiungibili attraverso una conoscenza approfondita dell'esperienza umana, delle pratiche agite dagli individui e dei significati da essi attribuiti agli eventi (Mortari, 2010); 2) la descrizione fedele del fenomeno, il che corrisponde a

“dire i significati che i parlanti hanno comunicato nell'intervista con enunciati che li descrivono in modo fedele; solo una descrizione fedele fornisce delle evidenze e solo disponendo di evidenze si possono costruire solide e valide teorie” (Mortari, 2010, p.19)⁵⁴

L'approccio fenomenologico sottolinea pertanto l'importanza di definire la “struttura di senso” della dimensione educativa (Mantovani, 1995).

⁵³ Trincherò R. (2002), Manuale di ricerca educativa. Franco Angeli, Milano, p.61.

⁵⁴ Per un esaustivo approfondimento delle tematiche relative al metodo fenomenologico in riferimento alla ricerca in campo educativo si vedano Bertolini P. (1988); Mortari L. (2007, 2009, 2010).

Dal momento che una ricerca che si orienta in senso fenomenologico considera fondamentali i vissuti dei soggetti e le loro percezioni di realtà il suo scopo è quello di comprendere il significato e l'essenza dell'esperienza vissuta, ponendosi come domanda il “*come è*”, come si manifesta e quale significato assume un vissuto per il soggetto che lo vive e lo esprime. Il principale obiettivo della ricerca fenomenologica dunque è quello di cogliere l'essenza di un singolo fenomeno e la sua esplorazione avviene attraverso il punto di vista di un gruppo di persone che ne ha avuto esperienza (Creswell, 2013). Nell'approccio fenomenologico non è tanto “la pratica intesa oggettivisticamente” (Mortari, 2009, p.63) ad assumere un ruolo centrale quanto piuttosto come essa è percepita dalla coscienza.

In riferimento all'oggetto di indagine della presente ricerca, l'approccio fenomenologico è stato utilizzato in numerose ricerche che avevano lo scopo di definire le credenze degli insegnanti sia all'inizio della loro carriera e sia prima del loro ingresso nel mondo della scuola (Haser & Start, 2009; Pakkari, Tynjala, Kannas, 2011). Partendo dal presupposto che un esito significativo della ricerca educativa è costituito dalla conoscenza della “vita mentale degli insegnanti direttamente derivabili da descrizioni di essa” e dai “processi di elaborazione di significato messi in atto dagli alunni” (Mortari, 2009, p. 63), il metodo fenomenologico della descrizione risulta essere il più adatto a questo scopo.

6.4 Strumenti della ricerca: intervista e focus group

In riferimento all'approccio fenomenologico, la natura dell'oggetto indagato nella nostra ricerca ha portato innanzitutto alla scelta dell'intervista come strumento di rilevazione dei dati.

Il momento dell'intervista può essere considerato come l' “incontro tra due o più persone” (Kanizsa, 1998) che avviene sulla base di un “contratto di comunicazione” (Demazier, Dubar, 2000) e che si caratterizza al pari di una “conversazione con un fine” che consiste nel raccogliere informazioni sulle persone, sui loro comportamenti, opinioni ed atteggiamenti. Agli insegnanti è stata somministrata un'intervista con un *basso livello di strutturazione* (Trincherò, 2002) e *non direttiva* (Rogers, 2007). Questo tipo di intervista prevede che vi sia una traccia che aiuta l'intervistatore ad affrontare i temi che egli ritiene fondamentali per approfondire l'oggetto di ricerca (Trincherò, 2002). Le domande che il ricercatore pone durante questo tipo di intervista hanno la funzione di facilitare il transito da un tema all'altro e “di richiedere approfondimenti o precisazioni” (Kanizsa, 1998, p.89) in merito a quanto si vuole approfondire. L'intervista *non direttiva* (che prende spunto dal metodo non direttivo utilizzato da Rogers in ambito terapeutico) consente all'intervistato di esprimere liberamente le proprie idee e di deciderne l'ordine di esposizione. Questo accade con maggior facilità se l'intervistatore ricorre ad alcune particolari tecniche il cui presupposto è quello di lasciare

all'intervistato il maggior margine possibile nella scelta dei temi da affrontare. Tra le tecniche di conduzione dell'intervista più conosciute troviamo la *riformulazione ad eco*, che consiste nel riprendere la parola chiave del discorso dell'intervistato e la *reiterazione a riflesso semplice*, che consiste nel fare sintesi di ciò che l'intervistato ha pronunciato, con il fine di approfondire ulteriormente il discorso.

Il tipo di intervista scelto concede di indagare in profondità l'*universo di credenze* (Demazier, Dubar, 2000) dei soggetti e di ricostruire nessi di significato tra le varie unità tematiche, con lo scopo di costruire nuove conoscenze sul fenomeno oggetto di indagine. Da una prospettiva analitica le persone cui si somministra questo tipo di intervista sono considerate "soggetti" che "esprimono, in un dialogo improntato alla fiducia, la loro esperienza e le loro convinzioni, il loro punto di vista e le loro definizioni delle situazioni vissute" (Demazier, Dubar, 2000, p. 5). L'intervista non fornisce "fatti" ma "parole", che sintetizzano il punto di vista del soggetto sul mondo: in una parola esprimono il "suo mondo", così come egli lo coglie e l'intervista stessa diventa il momento in cui l'intervistato prova ad esprimere e spiegare all'intervistatore la sua teoria rispetto ad un fenomeno o ad una situazione, cercando di risultare il più credibile possibile ai suoi occhi. La conduzione dell'intervista prevede che l'intervistatore si relazioni con l'intervistato con un atteggiamento di *ascolto attivo*, dal momento che questo strumento di indagine, a differenza delle situazioni di scambio informali e non preordinate, si fonda sul presupposto che l'intervistato ha il diritto di essere ascoltato perché mette a servizio del ricercatore il suo tempo, le sue idee, le sue credenze che il ricercatore stesso ha il dovere di accogliere in un clima non giudicante e di fiducia (Kanizsa, 1998), pena la distorsione del significato che l'intervistato attribuisce alle sue affermazioni.

Nel corso dell'intervista vi è una reciproca influenza intervistatore-intervistato non solo a livello della comunicazione verbale ma soprattutto anche a livello della comunicazione non-verbale, fatta di gesti, sguardi, posture e mimica del volto, che possono incidere in maniera significativa sull'andamento dell'intervista e sul grado di "apertura" dell'intervistato (Kanizsa, 1998), cioè sulla sua disponibilità ad abbandonarsi ad un racconto fluido ed autentico, che davvero consenta il raggiungimento di un certo grado di profondità rispetto al fenomeno indagato.

Dopo aver intervistato gli insegnanti, siamo passati ad ascoltare la voce degli studenti utilizzando la tecnica del focus group che, oltre ad essere un metodo compatibile con il paradigma della ricerca qualitativa (Bove, 2009), visto il continuo scambio di opinioni fra i partecipanti consente di raccogliere un maggior numero di informazioni sull'oggetto di ricerca. Ciò rende il momento dell'intervista di gruppo particolarmente ricco e denso di

significati. Questo scambio reciproco di pensieri ed idee circa un particolare fenomeno richiede la una continua moderazione da parte del conduttore del focus al fine di consentire l'emergere di un discorso che si strutturi in modo significativo intorno al tema di ricerca.

La traccia dell'intervista agli insegnanti è stata strutturata intorno ad alcuni temi significativi, quali l'esperienza lavorativa, le pratiche educative e didattiche agite nella relazione con gli studenti e la conduzione della classe (si rimanda per questo all'allegato A). I focus group sono stati condotti utilizzando una domanda stimolo iniziale, con la quale si chiedeva agli studenti di descrivere il comportamento dei docenti attraverso il ricorso ad esempi che rendessero più chiari i loro discorsi (si veda l'allegato B).

La raccolta dei dati è avvenuta tra dicembre 2014 e giugno 2015. Tutte le interviste e i focus group sono stati registrati e successivamente trascritti.

6.5 I soggetti della ricerca e le fasi di lavoro

Nella prima fase sono stati intervistati 12 insegnanti di differenti scuole secondarie di II grado dislocate nella città di Milano e Provincia e che insegnano discipline diverse (letteratura italiana, scienze, matematica, diritto ed economia e filosofia). Gli insegnanti sono stati contattati mediante posta elettronica previo consenso della scuola di appartenenza. La popolazione degli insegnanti costituisce un insieme di *testimoni privilegiati* che non ha la pretesa di rispondere al criterio della rappresentatività (Trincherò, 2002) ma che, sulla base del quadro teorico individuato, consente di avere accesso ad informazioni che guidano ad una maggior conoscenza del fenomeno indagato. L'individuazione dei soggetti di ricerca è avvenuta attraverso il *purposive sampling* (Mortari, 2007) ed il criterio che l'ha contraddistinta è stato quello dell'aver vissuto un'esperienza diretta del fenomeno oggetto di indagine “perché i dati raccolti sono capaci di rivelarci l'essenza di un fenomeno solo se il soggetto ha avuto con questo una familiarità profonda e vivente” (Mortari, 2009, p. 72).

Nella seconda fase di lavoro tutti gli insegnanti sono stati ricontattati per chiedere la loro disponibilità ad aiutarci a coinvolgere nel processo di ricerca gli studenti di una delle loro classi. Solo 5 insegnanti su 12 hanno ci hanno consentito di incontrare gli studenti nei focus group. Sono così stati condotti 6 focus groups (2 composti da studenti appartenenti alla stessa classe) per un totale di 48 studenti.

Tutti gli intervistati hanno consentito alla registrazione delle interviste e, nello specifico, agli studenti sono state inviate le trascrizioni dei focus groups. Al termine del lavoro di ricerca gli insegnanti verranno ricontattati per una condivisione dei risultati, così come da loro chiesto al momento della somministrazione dell'intervista.

6.6 L'analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata effettuata secondo il metodo qualitativo-interpretativo, ad orientamento fenomenologico.

Lo scopo dell'analisi qualitativa è “quello di cogliere la particolare atmosfera e le sensazioni che rimandano a come l'intervistato vive un determinato argomento o, per meglio dire, a quali sono le immagini che egli ha di un determinato argomento” (Kanizsa, 1989, p. 110). L'intento di un'analisi qualitativa è in genere *idiografico* ed esso è mirato a descrivere in modo accurato ed approfondito le motivazioni dei soggetti, i loro vissuti e le “buone ragioni” che sottostanno il loro agire (Trincherò, 2002), nonché ad evidenziare le idee, le rappresentazioni, gli atteggiamenti che essi possiedono in relazione al tema di indagine. Una siffatta analisi richiede il ricorso ad un processo di *interpretazione* del materiale raccolto attraverso la sua decostruzione e successiva ricostruzione che consenta di attribuire un senso all'evidenza empirica, coerentemente con il quadro teorico di riferimento.

Dopo un'accurata trascrizione delle interviste e dei focus groups, l'analisi dei contenuti si è articolata in più momenti ed il processo di codifica ha consentito il graduale passaggio dall'individuazione delle unità di senso all'elaborazione di categorie esplicative rispetto l'oggetto indagato:

- 1) *prima lettura del materiale* che ha consentito di familiarizzare con il testo e di coglierne un primo significato globale.
- 2) *lettura analitica del testo* che è consistita in un'analisi dettagliata, avvenuta attraverso una lettura ricorsiva delle parole degli intervistati al fine di individuare le *unità di senso* e le parole significative.
- 3) *identificazione delle qualità delle unità di senso* attraverso l'attribuzione di etichette alle unità di testo (*labelling*), cioè di definizioni concettuali che ne indichino la qualità specifica e che possano essere messe in relazione con gli intenti conoscitivi della ricerca.
- 4) *raggruppamento di tutte le etichette concettuali* che si riferiscono ad un particolare aspetto del fenomeno indagato.
- 5) *messa a punto delle categorie* che contengono le varie unità di senso precedentemente individuate. Le categorie non sono “date” a priori, ma vengono “costruite attraverso e nell'intervista” (Demazier, Dubar, 2000, p. 101) ed esse sono formate dall'insieme di proposizioni dei soggetti narranti (universo di credenze).

Il processo di *labelling* ha consentito un'appropriazione “profonda” del testo, il riconoscimento (prima nella singola intervista e nel singolo focus e successivamente nella comparazione tra interviste e tra focus) di parole e di concetti che presentavano una somiglianza semantica e l'espressione delle prime categorie concettuali. Questa azione ha

rappresentato il primo livello di astrazione che corrisponde ad una presa di distanza dal testo (pur mantenendosi fedele ad esso) che ha condotto all'emersione di concetti intorno ai quali ha avuto inizio la costruzione delle risposte alle domande di ricerca e della verifica delle ipotesi.

L'individuazione delle unità di senso richiede una particolare attenzione da parte del ricercatore e dovrebbe avere come riferimento il principio di *epochè fenomenologica* e cioè la sospensione del giudizio ed il controllo dei preconcetti che potrebbero falsare la lettura e l'analisi dei dati. Un'analisi così strutturata ha come scopo quello di giungere ad una *riduzione eidetica*, “ossia di estrazione di relazioni essenziali, fondamentali, nei temi, nelle strutture nei significati, volto al raggiungimento dell'essenza dei fenomeni, che si ottiene quando il processo è giunto a produrre unità non più riducibili” (Trincherò, 2002 p. 375).

Le unità di senso individuate nelle interviste agli insegnanti attraverso il lavoro di codifica (individuazione delle unità di testo e prima concettualizzazione) sono le seguenti:

- idea di docente
- idea di studente reale
- idea di studente modello
- idea di relazione con gli studenti
- idea di metodo di insegnamento
- idea di valutazione
- idea di preferenze/pregiudizi
- idea di regole

Ciascuna unità di senso, sulla base delle caratteristiche presentate, è stata inserita in specifiche categorie. In riferimento alle interviste agli insegnanti sono state individuate le seguenti categorie:

- Idea di studente
- Idea di docente
- Idea di conduzione della classe

Nella tabella che segue si riporta un esempio di come è stata eseguita l'analisi del contenuto delle interviste agli insegnanti:

UNITA' DI TESTO	ETICHETTA	CATEGORIA
<p>“Io devo dire la verità che ho sempre un po' di diffidenza rispetto al docente amicone... non è che mi piaccia... cioè io preferisco che ci sia la chiarezza in una relazione che è anche una relazione di autorità, una relazione che senz'altro ha in sé degli elementi di arbitrio” (Intervista n. 12)</p>	<p>Descrizione delle caratteristiche dell'insegnante in relazione allo studente</p>	<p>IDEA DI DOCENTE</p>
<p>“La sfida non consiste nel richiamare l'attenzione o minacciare una nota... consiste nel creare una relazione... questo è innegabile...” (Intervista n. 1)</p>	<p>Idea di come il docente si debba relazionare in classe durante la lezione</p>	<p>IDEA DI CONDUZIONE DELLA CLASSE</p>

Per quanto riguarda l'analisi dei focus groups con gli studenti, le unità di senso individuate sono le seguenti:

- descrizione del comportamento degli insegnanti a connotazione positiva
- descrizione del comportamento degli insegnanti a connotazione negativa
- atteggiamenti che evidenziano le competenze dell'insegnante
- atteggiamenti durante il momento della valutazione
- atteggiamenti che definiscono la qualità della relazione insegnanti-studenti
- comportamento che definisce gli stili di insegnamento degli insegnanti.

In riferimento ai focus groups con gli studenti sono state individuate le seguenti categorie:

- comportamento reale degli insegnanti
- rappresentazione di insegnante ideale

Nella tabella sottostante si riporta un esempio di individuazione di unità di testo dei focus group e di relativa codifica:

UNITA' DI TESTO	ETICHETTA	CATEGORIA
<p>Io penso che a scuola si debbano dare anche insegnamenti sulla vita, sul modo di affrontarla, ci sono professori che lo fanno anche non spiegando tutti i giorni la propria materia (focus n. 1)</p>	<p>L'insegnante dovrebbe preparare alla vita</p>	<p>Insegnante ideale</p>

<p>Ci sono professori che offendono direi... che ti fanno sentire quasi uno schifo e che si credono magari anche migliori... (focus n. 2)</p>	<p>Insegnanti irrispettosi nei confronti degli studenti</p>	<p>Insegnante reale</p>
---	---	-------------------------

Come si può vedere dagli esempi di analisi sopra riportati, tutto il materiale a disposizione è stato sottoposto ad un processo analitico, di frammentazione, attraverso un lavoro di individuazione delle diverse unità di significato (in un primo tempo in ogni singolo testo e successivamente accorpando tutte le unità di senso simili appartenenti a tutte le interviste), che ha consentito successivamente la messa a punto di categorie più generali. In sintesi si è passati “da un'analisi micro-analitica del materiale ad un'analisi macro-analitica, quella che fa emergere *regioni qualitative*, ossia insieme di dati che esprimono qualità differenti” (Mortari, 2009, p.89).

L'analisi di tipo qualitativo è stata integrata con un'ulteriore analisi effettuata con il software TextLab, costituito da strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi del contenuto dei testi. I grafici riportati nella ricerca sono stati elaborati attraverso la Co-word Analysis, la creazione di Mappe Concettuali e l'Analisi delle Sequenze⁵⁵.

Nel capitolo successivo si riportano i risultati dell'analisi del contenuto delle interviste e dei focus groups.

55 Il software TextLab esplora, misura e mappa le relazioni di co-occorrenza tra parole chiave; opera una classificazione automatica di unità testuali, sia attraverso un approccio *bottom up* (cioè attraverso l'analisi dei temi emergenti) e sia attraverso un approccio *top-down* (cioè con l'uso di categorie predefinite); verifica quali unità lessicali (parole o lemmi), unità di contenuto (frasi o paragrafi) e quali temi sono specifici sottoinsiemi di testi; esegue vari tipi di analisi delle corrispondenze e cluster analysis; crea mappe semantiche che rappresentano aspetti dinamici del discorso (relazioni sequenziali tra parole o temi); verifica i contesti di occorrenza (ad es. le concordanze) di parole o lemmi. Per un maggior approfondimento sull'utilizzo del software si veda Lancia F. (2004). *Srumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Milano, Franco Angeli.

Capitolo 7

I risultati della ricerca

7.1 L'analisi delle dichiarazioni degli insegnanti

L'analisi qualitativa delle interviste agli insegnanti ha previsto: 1) l'enucleazione di alcuni temi relativi alle concezioni di giustizia negli insegnanti, 2) la descrizione di comportamento "giusto" degli insegnanti da parte degli studenti, 3) il confronto tra i contenuti emersi dalle dichiarazioni degli insegnanti e quelli emersi dalle narrazioni degli studenti. Lo studio delle dichiarazioni degli insegnanti si è svolto sulla base dei seguenti presupposti (Shavelson, Stern, 1981):

- gli insegnanti sono dei professionisti "razionali" che, al pari di ogni altro professionista, elaborano giudizi su quanto accade intorno a loro e sulle persone con le quali si relazionano. Essi inoltre, nel vivere quotidianamente le situazioni in classe, si fanno un'idea di ciò che ritengono auspicabile e plausibile per la loro professione;
- Pur essendo dei professionisti "razionali", la capacità degli insegnanti di risolvere problemi complessi quali quelli che essi incontrano quotidianamente a scuola è molto ridotta e spesso le questioni più difficili vengono affrontate sulla base di spinte emotive o dell'intuizione del momento.

L'analisi qualitativa delle dichiarazioni degli insegnanti ha consentito di delineare un quadro generale dal quale sono emerse alcune aree tematiche che ricorrono in tutte le interviste e che presentano una correlazione con l'argomento della giustizia a scuola. Innanzitutto vi è il tema che riguarda l'immagine che gli insegnanti elaborano di "studente modello" e la loro descrizione di "studente reale". In secondo luogo ritroviamo il tema dell'idea che gli insegnanti possiedono di sé in quanto professionisti ed infine quello che include le rappresentazioni relative alle modalità di conduzione della classe ed in particolar modo al tipo di relazione che gli insegnanti instaurano con gli studenti, al loro stile di insegnamento (democratico, autoritario) e alle caratteristiche di alcune pratiche didattiche, quali ad esempio la valutazione.

L'analisi dei dati operata con il software Tlab (cfr. cap. 6) e più nello specifico con il metodo Sammon, conferma la presenza di alcune aree tematiche nelle quali si evidenziano gli aspetti enucleati attraverso l'analisi qualitativa.

Come si può vedere nella figura n. 1, emergono quattro aree tematiche che raggruppano i principali pensieri espressi dagli intervistati:

- area riguardante la vita professionale degli insegnanti e l'Istituzione scuola (in alto a destra)
- area riguardante la vita professionale degli insegnanti e l'impegno personale (in alto a sinistra)

- area riguardante le pratiche didattiche (in basso a sinistra)
- area riguardante la conduzione della classe (in basso a destra)

Il lemma che domina tutte le aree è quello di “professore”, a testimonianza del fatto che l'insegnante è al centro delle pratiche educative e didattiche. Le aree individuate possono essere raggruppate in due macro aree: 1) quella relativa alle azioni che l'insegnante svolge quotidianamente in classe (aree della parte inferiore del quadrante e 2) quella relativa alla vita professionale degli insegnanti (aree della parte superiore del grafico). Le aree poste in basso sia a destra che a sinistra del quadrante illustrano la presenza di scelte, decisioni e azioni che l'insegnante ogni giorno è chiamato a svolgere. Nel quadrante in basso a sinistra domina il lemma “lezione” che chiaramente esprime la principale attività dell'insegnante. E' durante la lezione che egli progetta un percorso, distribuisce dei compiti e si auspica che gli studenti raggiungano delle competenze. Sia nel quadrante in basso di sinistra che in quello di destra vi sono degli elementi che fanno pensare all'importanza attribuita dall'insegnante agli aspetti caratterizzanti la relazione con gli studenti che includono una particolare attenzione all'ordine e alla disciplina (lemmi “disciplina”, “sorvegliare”, “autorità”, “pretendere”) e la volontà di collaborare con gli studenti per consentire loro di intraprendere un proficuo percorso di apprendimento (lemmi “occasione”, “convivenza”, “ascoltare”, “patto”). Il quadrante in alto a sinistra esprime la tensione al cambiamento: in una parola, il desiderio dell'insegnante di poter migliorare nel tempo, attraverso le pratiche didattiche quotidiane, il processo di insegnamento. I lemmi “cercare” e “sfida” in particolare sono quelli che meglio illustrano l'immagine che l'insegnante possiede del proprio lavoro in classe. Il cambiamento è posizionato tra il quadrante in basso a sinistra e quello in alto a sinistra a conferma della volontà dell'insegnante di rinnovare continuamente il suo operato in classe e di renderlo il meno statico e ripetitivo possibile. Il lemma “cercare” si posiziona a cavallo tra il quadrante in alto a sinistra e quello in alto a destra nel quale ritroviamo alcuni lemmi significativi per il lavoro svolto dall'insegnante quali quelli di “voto” e “verifica” che testimoniano l'importanza attribuita alla momento della valutazione degli studenti. La tensione a ricercare (lemma “cercare”) modi sempre più appropriati attraverso i quali insegnare è una preoccupazione che caratterizza tutti gli intervistati nei quali è presente un'immagine di sé in quanto insegnanti che incarna il desiderio di migliorare continuamente le proprie pratiche didattiche e la qualità della relazione con gli studenti. Il quadrante in alto a destra inoltre presenta alcuni lemmi che fanno pensare all'influenza che l'Istituzione esercita sullo svolgimento del ruolo di insegnante attraverso tutta una serie di richieste cui l'insegnante non può esimersi dal rispondere e dalle quali dipende in parte il suo operato in classe. In sostanza questa è l'area in

cui è evidenziato ciò che l'Istituzione si aspetta dall'insegnante (lemmi “preside”, “vicepreside”, “programma”, “voto”, “verifica”, “rimanere”).

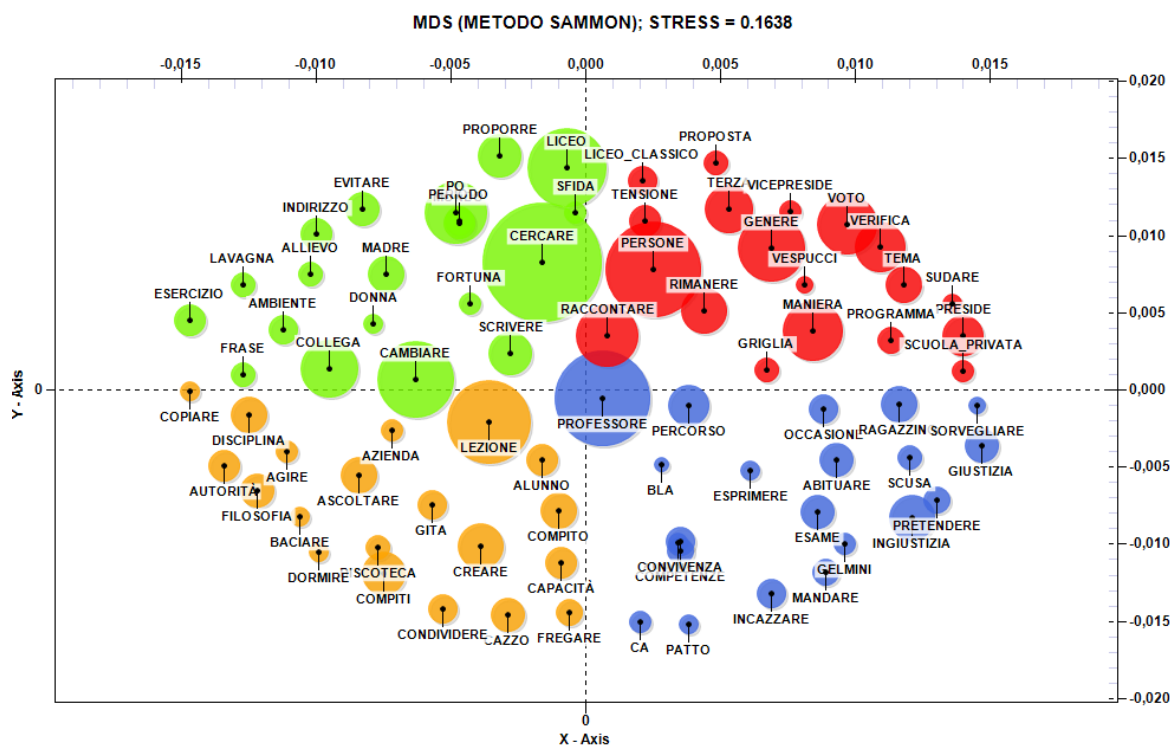


Figura 1: Aree tematiche che emergono dalle interviste agli insegnanti.

In sintesi sia l'analisi qualitativa dei dati che l'analisi effettuata con il software Tlab confermano che gli insegnanti esprimono un'attenzione particolare per le modalità attraverso le quali svolgono il proprio lavoro e più in particolare dichiarano la loro tensione verso il cambiamento ed il miglioramento delle pratiche educative e didattiche tutelando la qualità della relazione con gli studenti. Emerge inoltre la volontà di conciliare le richieste dell'Istituzione, esplicitate attraverso l'imposizione di alcune regole, e la personale attitudine all'insegnamento che consente loro di svolgere in maniera originale il mestiere di insegnante ponendosi sempre come obiettivo il bene degli studenti, ai quali desiderano trasmettere la passione per la disciplina da loro insegnata.

7.1.1 L'immagine di studente negli insegnanti

L'importanza di conoscere più a fondo ciò che gli insegnanti pensano rispetto agli studenti è emersa da molte ricerche che si sono occupate di pre-concezioni degli insegnanti

(Hollingsworth, 1989; Weinstein, 1989) e di come queste abbiano un'influenza significativa sul loro operato in classe.

L'immagine di studente che ciascun insegnante possiede spesso viene in genere elaborata a livello individuale (Hacker, 1984), sulla base delle propria esperienza lavorativa e di vita e può essere sia implicita che esplicita (Schon, 1987). Essa inoltre ha la caratteristica di persistere nel tempo, soprattutto quando gli insegnanti hanno una lunga esperienza lavorativa alla spalle (Krolak, Bohmer, Grasel, 2013)).

La letteratura esistente sull'argomento ha via via definito le pre-concezioni degli insegnanti come “immagini del mondo” che gli individui elaborano attraverso le esperienze quotidiane (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) e come “immagini degli insegnanti” (Clandinin, 1986) che continuamente interferiscono nel lavoro quotidiano in classe.

Alcune ricerche degli anni '80 (Shavelson, Stern, 1981) hanno evidenziato il processo attraverso il quale gli insegnanti elaborano un proprio giudizio sugli studenti, focalizzandosi su alcuni passaggi cruciali che consentono agli insegnanti stessi di integrare le informazioni che riguardano gli studenti, la disciplina insegnata e le dinamiche relazionali presenti nel contesto classe. Il presupposto da cui hanno preso avvio questi studi si riferisce alla possibile limitatezza degli insegnanti, e delle persone in genere, di cogliere tutte le informazioni presenti in un contesto. Le persone infatti tendono a far proprie le informazioni in modo sequenziale piuttosto che avere una conoscenza globale e simultanea (Newell & Simon, 1972). Di conseguenza gli individui percepiscono gli aspetti del reale in modo selettivo sulla base degli obiettivi che intendono raggiungere, costruendo in tal modo un modello semplificato di realtà (Newell & Simon, 1972). A questo riguardo, le ricerche inerenti i processi cognitivi degli insegnanti hanno individuato due aspetti che li caratterizzano: la selezione delle informazioni e l'inferenza. Il processo di selezione delle informazioni spesso avviene attraverso l'utilizzo di strategie e di modalità di cui gli individui non sono consapevoli e che possono condurre ad errori significativi (Tversky & Kahneman, 1974). L'inferenza è il processo attraverso il quale le persone giungono a spiegare in termini causali gli eventi che le circondano, dando per scontato di conoscere il comportamento degli attori presenti in un certo contesto (Borko & Shavelson, 1978). Ciò appare chiaro nelle parole di alcuni intervistati:

“Oramai i ragazzi sono molto liberi è difficile tenerli in classe” (I 4, S 61);

“il ragazzo del Tecnico è un ragazzo che si sporca molto di più, che si contamina molto di più, che ha molte esperienze e che magari ha pochi strumenti linguistici ed espressivi per comunicarle... il ragazzo del liceo è formalmente carino, una simpatica statua...” (I 5, S 46).

E' attraverso questi processi che gli insegnanti elaborano continuamente inferenze sugli studenti, ed in particolare sul loro approccio alla disciplina, sugli esiti del loro apprendimento e sul contesto entro il quale essi si muovono. Tali inferenze assumono la forma di aspettative, giudizi o ipotesi nei confronti degli studenti stessi (Shavelson, Stern, 1981) ed è in riferimento ad esse, piuttosto che alle informazioni recepite, che gli insegnanti prendono decisioni e orientano il loro comportamento. A questo riguardo si riportano alcune testimonianze di insegnanti di liceo:

“Tranquilli, motivati... un'utenza curiosa che ha buona voglia di imparare, quindi con cui poi si stringono buoni rapporti fuori dal contesto scolastico” (I 6, S 22)

“(gli studenti di liceo) sono molto motivati soprattutto a riuscire bene negli studi, con la convinzione che questo garantirà loro una condizione socio-culturale buona (I 8, S 9).

Le idee elaborate dagli insegnanti riguardo gli studenti dipendono, da una parte, dalle loro caratteristiche personali e dalle loro credenze circa l'educazione, il processo di insegnamento e apprendimento e la disciplina insegnata e, dall'altra, dalle informazioni sugli studenti che gli insegnanti possiedono circa le loro capacità e abilità, il loro livello di partecipazione ed gli eventuali problemi che essi presentano rispetto all'ordine e alla disciplina in classe, come si evince dalla testimonianza di un docente relativa al grado di partecipazione in classe di alcune studentesse:

“Gruppi di banchi di ragazzine assolutamente silenziose, diligenti, con il loro quadernino, che ascoltano, fanno anche i compiti, ne abbiamo avute tantissime... i casi problematici per me sono quelli, perché tendo a sottovalutarli, a non prenderli neanche in considerazione... mi stufano! E diventano invisibili...” (I 11, S 267).

Le informazioni provengono agli insegnanti da più fonti, quali ad esempio le osservazioni informali, racconti di aneddoti da parte dei colleghi, dalle precedenti valutazioni dello studente e dalla documentazione scolastica (Shavelson, Stern, 1981). Anche gli obiettivi didattici degli insegnanti influiscono sulla loro immagine di studente così come le strategie che essi intendono utilizzare per raggiungerli (Shavelson, Stern, 1981).

Alla luce di quanto detto emerge come l'idea o immagine di studente che l'insegnante elabora è frutto dell'interazione di molteplici variabili sia personali (le caratteristiche dell'insegnante, quelle dello studente), contestuali (l'ambiente classe, l'Istituzione scolastica) ed inerenti il processo di insegnamento (gli scopi, le strategie, le attività proposte).

L'immagine di studente che l'insegnante elabora nel corso della sua carriera lavorativa è certamente un aspetto che consente di approfondire il tema della giustizia e dell'ingiustizia a scuola.

L'insegnante elabora nel corso della sua esperienza un'idea di studente modello che per le caratteristiche che presenta appare ai suoi occhi come uno studente "giusto". E' su questa base che egli imposta la sua azione in classe ed orienta il suo comportamento, a seconda che le caratteristiche dello studente corrispondano o meno a questa sua idea.

Lo studente "giusto", come emerge dalle parole degli insegnanti intervistati, è colui che attua certi comportamenti in classe, sia in relazione agli insegnanti che ai suoi compagni, che mostra continuamente un atteggiamento di interesse e di curiosità, sia per i contenuti della disciplina insegnata e sia più in generale per ciò che lo circonda, come si evince dalle parole di questo docente:

"intervengono sempre al momento giusto, ti fanno domande sensate... (I 6, S 87);

"un'utenza curiosa che ha voglia di imparare..." (I 6, S 22);

"sono bravi!, sono interessati, per lo più anche perché poi la mia materia la scelgono..."

(I 10, S 24).

L'idea di studente modello influenza il modo attraverso il quale l'insegnante si relaziona e si comporta con lo studente reale. Le ricerche sulla relazione interpersonale tra insegnanti ed allievi (Postic, 2006) hanno messo infatti in evidenza come l'idea di studente che l'insegnante costruisce nel tempo incide profondamente sul suo comportamento in classe. In altre parole è sulla base di quest'idea che l'insegnante tenderà, anche inconsapevolmente, attraverso la comunicazione non verbale, a privilegiare certi studenti piuttosto che altri, ad offrire continui stimoli all'apprendimento ed ad incoraggiare coloro i quali rispondono a certi requisiti che fanno dello studente lo studente modello.

L'insegnante si aspetta che lo "studente reale", cioè quello che egli incontra tutti i giorni in classe, risponda alle caratteristiche che egli pensa debba avere lo "studente ideale". Tali caratteristiche sono il filtro attraverso il quale l'insegnante giudica e valuta lo "studente reale" stesso. In questo modo la rappresentazione di "studente modello" interferisce continuamente nella relazione con lo "studente reale", con il rischio che l'insegnante non colga le peculiarità e le espressioni di bisogno di quest'ultimo. Le parole di questo docente sono esplicative a riguardo:

"Ho qualche studente che si avvicina molto al mio modello [...] lo studente modello è lo studente curioso quello che fa domande [...] è anche quello che capisce che tu non puoi

sapere tutto, non sei un tuttologo e ti rispetta lo stesso e poi direi quello che non se la tira per quello che fa e per quello che sa e che anzi aiuta e [...] ha altri interessi, perché ci sono qua ragazzi anche molto bravi...” (I 2, S. 104).

Lo studente ideale

Dalle interviste agli insegnanti sono emersi alcuni aspetti che ci consentono di delineare un quadro sulla loro idea di studente. Ciò che appare chiaro è che gli insegnanti nel corso della loro carriera lavorativa hanno individuato un *modello di studente* che presenta caratteristiche peculiari e ben definite. Uno degli aspetti messi in luce nelle ricerche sugli insegnanti negli anni '70 dello scorso secolo è la stretta relazione esistente tra la rappresentazione di studente da parte dell'insegnante e la sua aspettativa nei confronti dei risultati scolastici: la risposta che l'allievo offre a tale aspettativa incide notevolmente sull'idea che l'insegnante elabora nei suoi confronti (Gilly, 1974).

La riuscita scolastica risulta essere uno dei criteri cui l'insegnante fa riferimento nella costruzione di un'immagine di studente da egli ritenuto ideale. L'ottenere buoni risultati da parte degli studenti è un elemento importante su cui si fondano le aspettative degli insegnanti (Gilly, 1973, 1974). A questo proposito alcuni studi (Kerr & Zigmond, 1986; Lane, Wehby, Cooley, 2006) hanno evidenziato che le aspettative degli insegnanti riguardano soprattutto la qualità delle loro prestazioni, la concentrazione e l'attenzione prestate durante le lezioni, la capacità di collaborare con i compagni e di tenere un comportamento adeguato e corretto sia nei loro confronti che in quelli dell'insegnante.

Un aspetto che balza all'occhio nell'analisi delle parole degli insegnanti relative alla descrizione di studente modello è quello inerente la curiosità e l'interesse che lo studente mostra nei confronti della scuola e più in generale di tutto ciò che concorre ad arricchire il suo bagaglio culturale durante il suo periodo di crescita, come si evince dalle seguenti parole:

“lo studente modello è lo studente **curioso**, quello **che fa domande... ha altri interessi**”
(I 2, S 104),

e ancora:

“Uno studente **curioso...** comunque **incuriosito** dai contenuti che proponi, dagli argomenti che proponi... l'importante è che segua con certi **occhi illuminati** quello di cui si parla in classe” (I 6, S 38);

“**una persona viva**, che abbia **un'intelligenza viva, un bagaglio culturale**” (I 4, S 55).

Lo studente modello dunque mostra interesse per la conoscenza attraverso un atteggiamento attivo in classe. Ciò significa che oltre a raggiungere risultati soddisfacenti lo studente deve

anche mostrarsi agli occhi dell'insegnante attivamente coinvolto nella lezione attraverso interventi, domande, richieste di approfondimento ed una postura del corpo che testimoni un autentico interesse. Al contrario, se lo studente, pur essendo "bravo" da un punto di vista delle conoscenze acquisite e delle competenze, tende a rimanere chiuso in se stesso è giudicato dall'insegnante come uno studente "inesistente", che andrebbe continuamente stimolato ed invitato ad essere più partecipe, come si evince da questa testimonianza, i cui toni sono significativi:

"Un minimo di senso di responsabilità a quest'età è necessario... gruppi di banchi di ragazzine assolutamente silenziose, diligenti, con il loro quadernino, che ascoltano, fanno anche i compiti ne abbiamo avute tantissime...i casi problematici per me sono quelli, perché tendo a sottovalutarli, a non prenderli neanche in considerazione, mi stufano! E diventano invisibili..." (I 11, S 265)

Quando lo studente mostra interesse per una certa disciplina, l'insegnante, secondo quello che Kelsen (2015) ha definito il principio di *retribuzione*, esprime la sua soddisfazione perché l'atteggiamento dello studente è vissuto come "giusto", cioè come rispondente alle aspettative dell'insegnante stesso e soprattutto all'impegno che egli impiega per fare in modo che lo studente raggiunga certi risultati, come emerge dalle parole di questo docente:

"Questo fatto di **fare domande**, perché ci sono dei ragazzi che le fanno e mi sono sempre piaciuti, perché c'è una **curiosità** dietro grossa...quando vedo che **fanno delle domande** io sono strafelice!" (I 2, S 115)

Il ritratto di studente modello che gli insegnanti dipingono è composto da alcune caratteristiche ben specifiche, che ricorrono spesso nelle loro parole. Esse si rifanno in particolare alla presenza di una certa passione che lo studente dovrebbe mostrare nel suo percorso di apprendimento, come emerge da questa testimonianza:

"mi piacerebbe che fossero delle **persone con delle passioni**, delle persone a cui piacciono determinati argomenti che non necessariamente sono quelli che propongo io, e che quindi sono capaci di riversare una forma di **interesse**, di **curiosità**, di **voglia di approfondire**..." (I 8, S 126)

Lo studente modello è colui che da una parte si impegna nello studio ed affronta le varie discipline con sistematicità ed organizzazione e che, dall'altra, mostra un certo interesse

durante le lezioni che gli consente di elaborare un pensiero divergente e critico nei confronti di ciò che sta imparando.

Le rappresentazioni di studente ideale negli insegnanti contengono in sé la capacità da parte dello studente di chiedersi continuamente il senso di ciò che affronta a scuola e di avere un atteggiamento analitico e critico nei confronti dei contenuti disciplinari proposti. Lo studente modello non è dunque solo colui che interviene con interesse durante la lezione, ma è colui che non si accontenta di assorbire passivamente le parole dell'insegnante. Quando questo non si verifica gli insegnanti esprimono tutto il loro rammarico, come si evince da questa testimonianza:

“ Sì certo è bello vedere gli studenti che stanno zitti, o si alzano in piedi, e questo è ancora più sconvolgente, per ordine del prof...” (I 1, S 24)

e ancora:

“ [gli studenti] rispondono a tutto ciò che tu gli dici di fare, stanno zitti... il problema è quando li devi fare ragionare” (I 1, S 108)

Lo studente ideale è dunque quello che non esegue pedissequamente ciò che viene richiesto dall'insegnante ma, al contrario, è colui che è in grado di ragionare, di argomentare le sue scelte e di condividerle in classe, incentivando la discussione sia con l'insegnante che con i compagni ed arricchendo in questo modo la lezione.

A questo proposito un recente studio (Lavigne, 2014), che si è focalizzato sull'evolversi delle credenze negli insegnanti nei primi cinque anni di servizio, ha evidenziato come essi con il passare degli anni elaboravano precise idee sugli studenti relative all'importanza alla loro partecipazione al processo di insegnamento e apprendimento, considerata come una necessaria condizione per l'affermarsi di un senso di benessere a scuola.

Essere uno studente modello secondo gli insegnanti significa essere in grado di cogliere tutta la ricchezza dell'esperienza scolastica nelle sue varie espressioni e cioè nei contenuti disciplinari, nell'interazione con insegnanti e compagni e di saperla utilizzare al di fuori dell'ambito scolastico come chiaramente emerge da queste parole:

“[lo studente modello] è quello che cerca di farsene qualcosa per sé, per la sua vita insomma... non è senz'altro l'allievo che risponde studiando tutto quello che gli dici di studiare o eseguendo perfettamente le regole o anche... ma credo che studente modello sia quello che davvero si porta con sé qualcosa ecco... del percorso che viene svolto (I 12, S 68)

Lo studente modello ha come caratteristica quella di non essere schiavo dello studio e di essere motivato ad approfondire alcuni argomenti, non tanto per raggiungere voti positivi, quanto piuttosto perché realmente interessato all'apprendimento di nuove conoscenze come si evince da queste testimonianze:

“Lo studente modello non è quello secchione... che pensa solamente al voto, ma appunto quello che sa lo apre, non te lo dice per il voto” (I 4, S 363)

“Gli esuberanti... quelli che non studiano mi piacciono di più, però il voto è 4” (I 1, S 507)

Nel descrivere lo studente modello l'insegnante si sofferma come abbiamo visto su alcune caratteristiche che appartengono alla sfera cognitiva, cui compete la riuscita scolastica ed il raggiungimento di certi risultati.

Accanto a questi aspetti, d'altra parte, gli insegnanti ne sottolineano altri che denotano l'importanza della capacità da parte dello studente di stabilire una buona relazione con loro. In altre parole, essi ritengono che lo studente ideale è colui che è in grado di vivere la relazione con gli insegnanti all'insegna del rispetto, della lealtà, della fiducia reciproca e dell'altruismo come si evince dalle parole di questi docenti:

“lo studente modello... è quello **leale... non egoista...** che non sia pesante, assillante” (I 4, S 363),

“E' uno studente che **ha una sua identità...** ha una sua dimensione e **non ha paura** di mettersi in gioco, presuppone a mio avviso anche una **serenità** e una **coerenza** che uno studente non sempre può avere...” (I 5, S 54)

“E' anche uno che non ci tiene soltanto a fare bene, ma magari **dà una mano ai compagni...** quindi per me lo studente modello è uno che oltre a saper fare o a riuscire a fare quello che ho proposto è anche uno che ha un ruolo positivo nei confronti dei compagni” (I 6, S 48);

“E' uno studente che **si fida**, ecco questa è l'unica cosa che ti permette di lavorare” (I 7, S 434);

“ogni studente è fonte di energia e **insieme si costruisce qualcosa**” (I 5, S 58).

L'idea di studente modello che gli insegnanti elaborano nel corso della loro esperienza lavorativa incide in parte anche sull'immagine che essi costruiscono di relazione con gli

studenti. In altre parole, se lo studente possedesse tutte le caratteristiche che gli insegnanti ritengono ideali perché egli sia un buono studente, sarebbe più facile per gli insegnanti stessi trovare una modalità relazionale di qualità con gli studenti. Una relazione cioè in cui il loro desiderio di insegnare (di lasciare traccia del loro operato) trovi il modo di incontrarsi con il desiderio di imparare negli studenti, cioè con la loro curiosità e con il loro interesse.

Lo studente reale

Se le rappresentazioni di studente modello negli insegnanti ci informano sulle qualità che uno studente dovrebbe possedere al fine di rendere la sua esperienza scolastica e di apprendimento significativa e proficua, la descrizione di studente reale non avviene mai in modo disgiunto rispetto alle idee e alle rappresentazioni che popolano la mente degli insegnanti, dal momento che esse fungono da filtri attraverso cui gli individui leggono ed interpretano quanto accade intorno a loro. (Farr, Moscovici, 1989).

Dalla descrizione dello studente che gli insegnanti incontrano ogni giorno in classe emergono delle caratteristiche che hanno in parte connotazioni negative, cioè si riferiscono ad atteggiamenti, comportamenti, modi di pensare degli studenti che sono ritenuti poco consoni ad un apprendimento significativo e dannosi all'interno del processo di crescita, come emerge molto chiaramente da queste testimonianze, che lasciano trasparire rammarico e delusione:

“penso che la cosa più negativa della loro vita attuale sia la noia... sono annoiati e soli” (I 1, S 195);

“Rodano con lentezza e quindi è tutto tempo sacrificato non solo rispetto ai contenuti che uno vorrebbe proporre ma anche poi a quella relazione che uno vorrebbe impostare... se sono distratti da queste cose! Per una buona fetta del tempo in cui li vedi diventa un problema! (I 6, S 126)

Lo studente reale, con i suoi atteggiamenti spesso incoerenti e non affidabili, “tradisce” l'immagine che gli insegnanti hanno elaborato di studente modello ed egli appare ai loro occhi come lo studente “ingiusto”, come colui cioè che non possiede quelle qualità necessarie per essere un buono studente e che quindi non risponde alle aspettative degli insegnanti. Questa discrepanza tra il reale e l'ideale fa in modo che l'insegnante giudichi e valuti lo studente reale in riferimento a delle aspettative nate dall'idea che egli possiede di studente modello. Il comportamento degli insegnanti nei confronti degli studenti è determinato in sostanza dalle loro rappresentazioni di studente modello che continuamente interferiscono sul piano delle pratiche educative e didattiche e che non consentono di

cogliere fino in fondo gli aspetti, seppur contraddittori e a volte poco decifrabili, che caratterizzano lo studente reale.

D'altra parte nella loro descrizione di studente reale gli insegnanti utilizzano categorie che lo connotano in modo positivo e che rivelano curiosità, interesse e vivacità intellettuale nei confronti degli argomenti che l'insegnante propone (anche se poi, come vedremo, sono le descrizioni negative a prevalere).

La differente connotazione che assumono le caratteristiche attraverso le quali gli insegnanti descrivono gli studenti trova una spiegazione innanzitutto nel fatto di esercitare la professione all'interno di un liceo piuttosto che in un istituto tecnico. Alcune ricerche a riguardo (Rohering et al., 2015) hanno confermato che le pratiche di insegnamento e quelle relative alla gestione della classe sono strettamente correlate all'alto livello di motivazione negli studenti e al raggiungimento di buoni risultati. Da questi studi si desume ad esempio che gli insegnanti che interagiscono con studenti da loro considerati "bravi" tendono ad utilizzare un tempo maggiore per alcune attività, quali la lettura in classe, ricorrono a metodologie didattiche attive che prevedono lavori di gruppo e attività interdisciplinari. Non solo, in questi casi diminuisce la necessità di interventi disciplinari, poiché gli insegnanti hanno la possibilità di coinvolgere gli studenti in un lavoro di autoregolazione (Foorman et al., 2006). Infine, gli insegnanti molto raramente ricorrono ad interventi che svalutano lo studente, attraverso modalità comunicative caratterizzate da ironia o sarcasmo (Bogner, Raphael & Pressley, 2002; Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent, 2003).

Ciò che emerge dall'analisi delle 12 interviste è che 7 docenti su 12 (58%) sottolineano la differenza tra gli studenti che frequentano il liceo e quelli che hanno scelto un istituto tecnico. Le aspettative nei confronti degli studenti di liceo sono alimentate dal credere in tutta una serie di fattori che orientano il comportamento degli insegnanti, tra cui la presenza di una buona motivazione allo studio, buone speranze per il futuro sostenute dai desideri e dalla volontà della famiglia di provenienza.

L'appartenenza ad una realtà piuttosto che ad un'altra crea negli insegnanti aspettative diverse nei confronti degli allievi e di conseguenza una differente modalità di progettare e mettere in campo la propria professionalità.

Vediamo ora nello specifico le differenze evidenziate dagli insegnanti tra gli studenti dell'Istituto Tecnico e quelli dei Licei, attraverso la messa in evidenza di unità di testo che si riferiscono alla questione citata:

ISTITUTI TECNICI	LICEI
<p>Non abbiamo un'utenza particolarmente brillante nel senso che è una scuola Agraria (I. 3)</p> <p>Il ragazzo tecnico è un ragazzo che si sporca molto di più, che si contamina, che ha molte esperienze (I.5)</p> <p>Quelli del linguistico sono più spocchiosi, quelli del turistico sono più simpatici perché sono più ingenui più disarmati, sono più disattrezzati, il momento in cui ti danno fiducia scatta prima (I.7)</p> <p>Chi pensate di essere rispetto alla classe di fianco che sono del turistico? Voi (del liceo) pensate di essere più intelligenti? (I.7)</p> <p>Gli istituti tecnici, lì avevo a che fare con degli studenti davvero con enormi problemi (I.12).</p>	<p>Chi frequenta il liceo classico viene da un contesto familiare come dire educato, con pochi problemi disciplinari da gestire in classe (I.6)</p> <p>Il ragazzo del liceo è formalmente carino, una simpatica statuina il più delle volte (I.5)</p> <p>Gli studenti del liceo sono molto motivati soprattutto a riuscire bene negli studi con la convinzione che questo garantirà loro una collocazione socio-culturale buona... i ragazzi del liceo hanno genitori laureati che aspirano per i loro figli a una condizione analoga o superiore (I.8)</p> <p>La provenienza sociale e culturale ed economica dei ragazzi del professionale era molto diversa da quella dei ragazzi del liceo (I.8)</p> <p>La cosa più diversa è la provenienza sociale (I.10)</p> <p>Sono studenti molto scolasticizzati (I.12)</p>

Dalla descrizione degli insegnanti sopra riportata emerge come da una parte lo studente di Istituto Tecnico presenti maggiori difficoltà nello studio e nell'apprendimento legate anche al contesto socio-economico di provenienza e, dall'altra, come lo studente di liceo, supportato da una famiglia che crede nel valore della scuola come esperienza determinante per il suo futuro, entra in classe con la consapevolezza di doversi impegnare e di dare il meglio di sé. Da quanto emerge dalle interviste, gli insegnanti di liceo si aspettano studenti motivati allo studio, interessati e curiosi e a partire da quest'idea pianificano e progettano il loro intervento educativo e didattico, come si evince da questa testimonianza:

“non c'è nemmeno quasi mai il bisogno di motivare l'esistenza del latino per i ragazzi del

liceo... nella maggioranza si riesce di ottenere di motivarli e di... se non proprio di interessarli di far loro accettare il valore dell'insegnamento che viene impartito un po' in tutte le materie" (I 8, S 35).

Gli insegnanti di istituto tecnico, al contrario, sanno bene che molti studenti necessitano di essere motivati allo studio e di essere aiutati a trovare un senso alla loro quotidiana frequenza scolastica ed è questo che plasma e dà forma ai loro interventi in classe. Ciò è evidente in queste parole:

“gente che ha famiglie disastrate con pochi soldi che praticamente sono poco interessati alla lezione frontale, per catturare la loro attenzione uno deve... praticamente fare... deve cercare di seguire i loro ritmi che sono un po'... che non sono tanto portati... interessare con cose vicine a loro, il quinquennale... una realtà sempre difficile perché gli studenti adesso seguono... insomma si fa la lotta con i cellulari perché insomma... diciamo anche quelli la lezione frontale la reggono poco...” (I.9, S 23).

A ciò si aggiunga anche la descrizione che gli insegnanti, seppur in termini bonari, riportano degli studenti dell'Istituto tecnico:

“Qui mi sembra che essendo questa appunto una scuola un po' diversa ci siano sì forse ragazzi un po' più tra virgolette semplici” (I 2, S 81)

e ancora:

“la maggioranza delle persone partono da livelli piuttosto bassi” (I 3, S 74).

Alcune ricerche (Roehrig, Turner, Grove, Schneider, and Liu, 2009), che hanno coinvolto sia insegnanti all'inizio della loro carriera che insegnanti con alle spalle alcuni anni di lavoro, hanno evidenziato come nel momento in cui i giudizi degli insegnanti nei confronti degli studenti sono positivi ed è presente il desiderio di costruire con loro un percorso significativo c'è una maggior possibilità che l'atmosfera in classe sia più favorevole all'apprendimento; al contrario, quando i commenti sugli studenti sono negativi o ironici, il clima di classe ne risente e di conseguenza anche la relazione tra insegnanti e studenti (Paulsel, Chory-Assad, 2005), vissuta da questi ultimi “ingiusta”. Dalle parole di alcuni intervistati emerge il nesso tra il giudizio che l'insegnante esprime nei confronti degli studenti e clima che si instaura all'interno della classe:

“quelli più fannulloni quelli più sfrontati e la loro funzione è quella di... puntualizzare ogni cosa, polemizzare, cercare di spostare un'interrogazione, rivendicare ogni cosa e a

quel punto lì diventa difficile lavorare, se non c'è un clima di serenità... sbagliamo anche noi insegnanti nelle valutazioni o quello che è, ma abbiamo comunque anche possibilità di rimediare insomma però se c'è questo clima di contraddizione, di polemica... si lavora male almeno per quel periodo fin quando non trovi delle strategie per... insomma frenare questo” (I 4, S 353)

e ancora:

“disturbavano, non capivano le normali regole comportamentali che ti consentono... quando chiedi loro rispetto, rispetto non tanto nei tuoi confronti... quello capisci che se hanno un certo modo di atteggiarsi è perchè ci sono modelli comportamentali in famiglia che assecondano... però appunto la cosa che più ti irrita è quando questo loro modo un po' anarchico di stare in classe... compromette invece lo studio e le richieste di chiarimento da parte di studenti invece più tranquilli e allora loro tendono anche a disturbare anche in quelle fasi lì ed è quello che ti fa fumare di più la testa” (I 6, S 87)

“hanno in grande rispetto il lavoro che si fa quindi è difficilissimo che io non so abbia uno studente che si fa i fatti suoi!” (I 12, S 205).

Quando gli insegnanti esprimono un parere positivo sugli studenti che incontrano tutti i giorni in classe essi tendono ad avere minori difficoltà nella gestione della disciplina e nel far rispettare le regole (Lavigne, 1974). Alcune testimonianze sono chiare a riguardo:

“sono stati trainati, ma anche trainanti non solo nell'alzare il livello di preparazione e quindi magari appunto stimolare anche i compagni ma anche proprio a spingere nell'essere più corretti, più responsabili” (I 2, S 646)

e ancora:

“sono più tranquilli, forse studiano un pochino di meno... però devo dire che si lavora bene, tranquillamente” (I 4 S...).

Alla luce di quanto detto è chiaro come il tipo di risposta che gli insegnanti si aspettano dagli studenti influenza il loro comportamento che a sua volta definisce la relazione tra insegnante e studente (De Boer, Bosker & van der Werf, 2010; Rosenthal, 1994).

L'immagine di studente ideale presente nell'insegnante, come abbiamo visto, si confronta continuamente nelle pratiche didattiche ed educative con lo studente reale con il quale egli ogni giorno interagisce. Il maggior o minore grado di flessibilità e di accettazione che l'insegnante mostra nei confronti dello studente reale è significativo rispetto alla possibilità che la relazione tra insegnanti e studenti si connoti in termini positivi e di giustizia.

7.1.2 L'immagine di docente ideale

Una sola certezza, la presenza degli allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e ad ogni individuo particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione⁵⁶.

I giudizi che gli insegnanti elaborano non sono relativi solo agli studenti e più in generale agli attori che abitano la scena scolastica (colleghi, genitori, personale ausiliario etc.) ma riguardano anche se stessi ed il loro operato. In una parola essi sono ben consapevoli delle caratteristiche che dovrebbe possedere un insegnante ideale. Essi maturano nel corso del tempo, sia in riferimento alle proprie esperienze di formazione e sia a quelle vissute in ambito lavorativo, un'idea di insegnante che tende a cristallizzarsi e a divenire un “modello”, una categoria, cui essi ricorrono per descrivere il loro operato in classe. Secondo la teoria cognitiva di Bandura (1986) da cui si evince il concetto di *self efficacy*, la percezione che gli individui hanno di se stessi influenza il loro comportamento e l'attribuzione di significato che essi operano sugli eventi. Anche le credenze che essi elaborano di sé costituiscono un filtro attraverso il quale leggere il contesto in cui lavorano (Tournaki & Podell, 2005).

Come vedremo, le rappresentazioni di *insegnante ideale*, che comprendono una serie di caratteristiche riguardanti atteggiamenti e comportamenti che gli insegnanti, a detta loro, dovrebbero possedere per essere insegnanti “giusti”, accompagnano il loro operato in classe, nella speranza che esso corrisponda all'idea che possiedono della professione che esercitano. Dalle ricerche degli ultimi anni, che riguardano le immagini che gli insegnanti hanno di sé e della loro professione in relazione agli studenti (Wubbels & Levy, 1993; Wubbels, & Brekelmans, 2005), l'insegnante ideale si presenta come:

- un *leader* forte all'interno della classe;
- una persona comprensiva con gli studenti;
- un professionista raramente incerto sul da farsi;
- una persona in genere soddisfatta del suo lavoro.

Da un documento redatto dal Centro per il supporto all'insegnamento e Innovazione dell'Università di Toronto (2012) emergono ulteriori caratteristiche che descrivono l'insegnante ideale. Egli dovrebbe

56 Pennac D. (2008). Diario di scuola. Feltrinelli, Milano, p.103.

- stimolare il progresso ed il miglioramento delle capacità cognitive degli studenti e il loro interesse per la conoscenza e l'indagine;
- possedere delle qualità comunicative;
- possedere degli standard etici attraverso i quali regolare la relazione con gli studenti;
- essere in grado di valutare gli esiti dell'apprendimento nel rispetto dei criteri stabiliti a livello di collegio docenti e di Istituto scolastico;
- sviluppare la capacità di essere un leader significativo nel contesto classe.

Da uno studio pilota condotto con studenti della scuola secondaria e studenti universitari (Ciascai, Vlad, 2014) sono emerse le caratteristiche dell'insegnante ideale e le qualità che definiscono un comportamento professionale. Tra queste vi sono una buona conoscenza della disciplina insegnata, la capacità di progettare le varie fasi in cui si articola il processo di insegnamento e apprendimento e di cernita delle strategie didattiche attraverso le quali raggiungere gli obiettivi prefissati; la presenza di aspettative nei confronti degli studenti e la capacità di motivarli allo studio e di coinvolgerli nel processo di insegnamento e apprendimento e infine il riferimento a criteri di valutazione chiaramente definiti. Vi sono poi delle ulteriori competenze che l'insegnante ideale dovrebbe possedere, che equivalgono alla capacità di creare un clima di classe che consenta agli studenti di vivere un'esperienza di apprendimento significativa, la capacità di assumere un ruolo di leader all'interno della classe e la disponibilità a collaborare sia con gli studenti che con i colleghi ed i genitori.

Tutti gli aspetti sin qui menzionati, come vedremo, trovano spazio anche nelle parole degli insegnanti intervistati, a conferma del fatto che l'appartenenza al medesimo contesto culturale e lavorativo conduce gli insegnanti stessi ad elaborare idee comuni sulla loro professione e sulle modalità attraverso le quali interagire con gli studenti.

Da un recente studio (Cuddapah, Stanford, 2015) è emerso come l'immagine di insegnante ideale si costruisca attraverso le personali esperienze di formazione: è con tale immagine che egli costantemente si confronta durante la sua attività e che influenza il suo agire. Le parole degli intervistati confermano questa tendenza:

“la mia prof di latino e greco e italiano mi ha detto 'guarda che tu vali' e mi chiamava per nome, e per me solo questa piccola variazione mi ha aperto un mondo e quindi io ho mantenuto questa cosa e quindi cerco di chiamarli (gli studenti ndr) per nome” (I 3, S 108);

“gli insegnanti rigorosi alla fine sono quelli che ti rimangono più in mente, che ti hanno formato” (I 4, S 255).

Come si evince da queste parole, l'idea originale di insegnante ideale sembra non cambiare nel tempo e a seguito dell'esperienza lavorativa. Sono le esperienze vissute negli anni di formazione e durante il successivo lavoro quotidiano che concorrono a “disegnare” l'idea di buon insegnante (Cuddapah, Stanford, 2015). Come si vedrà meglio in seguito, non sempre gli insegnanti sono consapevoli del fatto che gli ideali, le immagini e le rappresentazioni che essi possiedono di sé non corrispondano al concreto agire quotidiano.

La recente letteratura che si è concentrata sulle pratiche di insegnamento le ha paragonate all'atto del prendersi cura, attraverso il quale l'insegnante incoraggia e sostiene gli studenti nel difficile compito di apprendere, cercando il più possibile di impostare una relazione fondata sulla fiducia, sull'accettazione, sull'attenzione all'altro. L'insegnante che si prende cura del processo di insegnamento e dei soggetti che vi partecipano possiede precise caratteristiche, quali ascoltare e sostenere gli studenti, mostrarsi empatico e comprensivo, comunicare in maniera chiara e significativa (Walker, Gleaves, 2016). Queste qualità definiscono anche l'insegnante ideale, come emerge dalle testimonianze degli intervistati:

“abbiamo privilegiato il rapporto umano con gli studenti quindi se loro si rivolgono a noi per dire quali sono i loro problemi sanno che comunque noi se qualcuno sta male li seguiamo” (I 2, S 44);

“Io sto costruendo una vicinanza, una collaborazione stretta e se è tutto così rigido tutto quello che ho cercato di passare non lo passo più” (I 3, S 272);

“la persona deve essere incoraggiata, rispettata...” (I 5, S 84).

A questo riguardo, alcune ricerche (Chory- Assad & Paulsel, 2004b; Paulsel e Chory-Assad & Katie, 2005) hanno messo in luce che quando gli insegnanti sono competenti nella loro disciplina, si prendono cura degli studenti ed esercitano il loro potere con un intento prosociale, gli studenti percepiscono un maggior grado di correttezza e di giustizia in classe. Aiutare gli studenti nel complesso e a volte difficile percorso dell'apprendimento è certamente una qualità dell'insegnante. Recenti studi hanno dimostrato che gli insegnanti prediligono un atteggiamento supportivo e di cooperazione verso gli studenti (Zhu, 2013), come del resto emerge anche dalle testimonianze degli intervistati:

“il nostro compito è lavorare e dare delle chances... io uso questa metafora... posso tendere la mano e uno se è in acqua e non me la dà annega... bisogna costruire insieme” (I 5, S 174);

“capiscono che sei lì pronto ad aiutarli e non soltanto ad inchiodarli freddamente all'esito della performance” (I 6, S 154).

La volontà di essere d'aiuto agli studenti durante l'apprendimento appare in tutta la sua evidenza anche attraverso l'analisi dei dati realizzata con l'utilizzo di Tlab, sia attraverso il metodo delle associazioni di parole e sia attraverso l'evidenziazione delle parole che precedono un lemma significativo. Come appare nella figura n. 2, le parole significative che precedono il lemma “professore” sono quelle di “ragazzo” (studente), “stimolare” e “intervenire”.

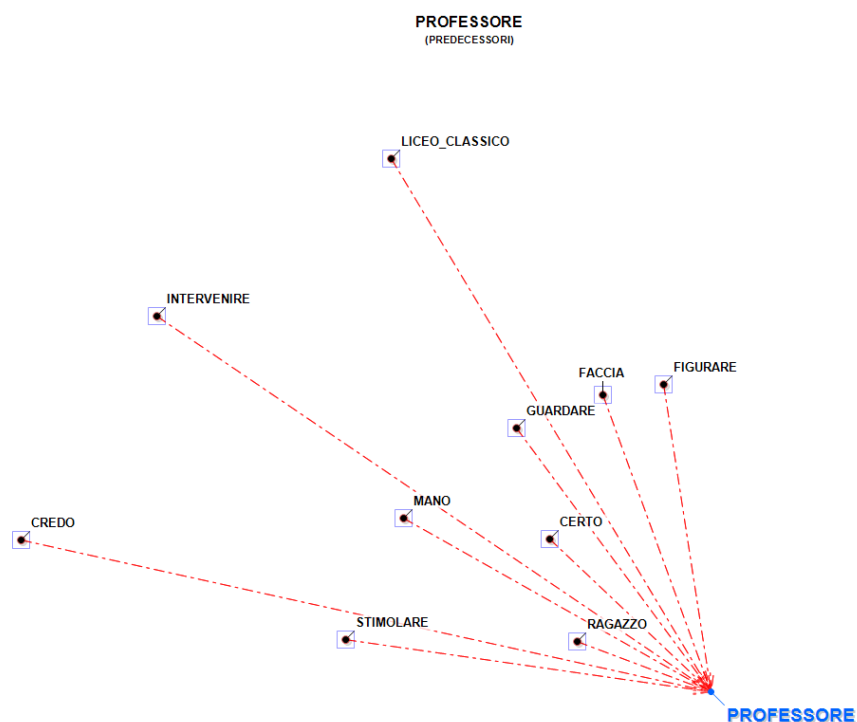


Figura 2: parole che precedono il lemma “professore”.

Del resto anche prendendo in considerazione il lemma “insegnante” le parole significative ad esso associate, quali “metodo”, “classe”, “sostegno” e “progetto”, confermano le intenzioni degli intervistati di aiutare e di sostenere gli studenti nel percorso di apprendimento attraverso l'individuazione di metodologie specifiche adatte allo scopo. Si veda a questo proposito la figura n. 3:

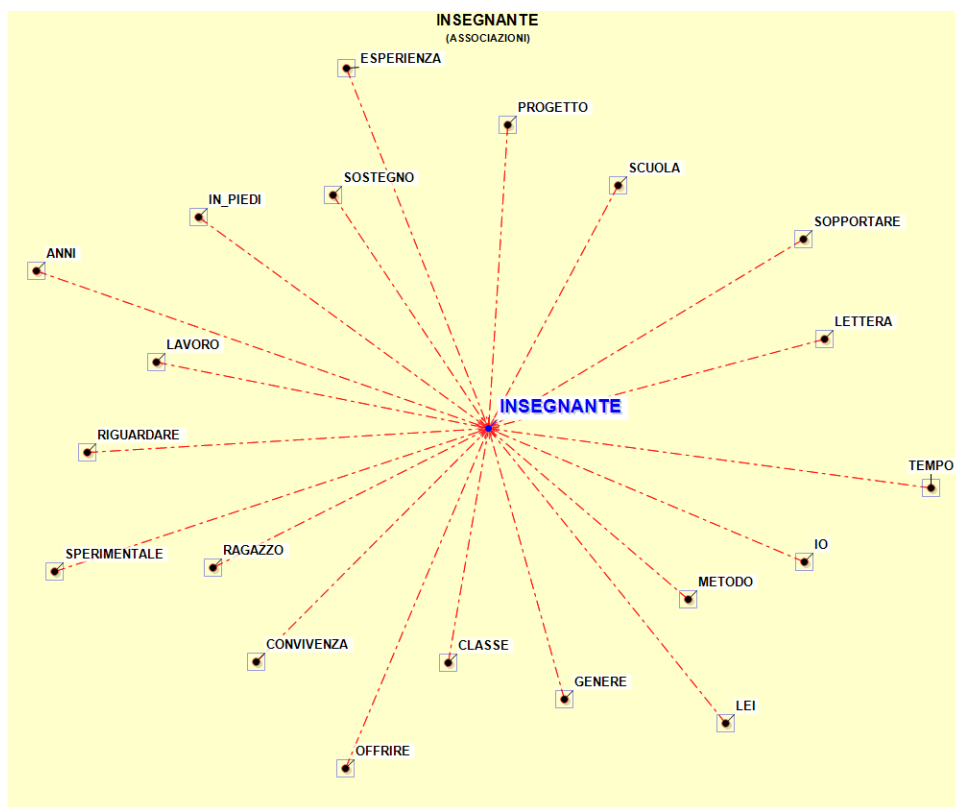


Figura 3: parole associate al lemma “insegnante”.

In una recente ricerca che aveva come obiettivo quello di delineare le qualità dell'insegnante ideale, utilizzando interviste in profondità e focus group, è emerso come il termine rimandi ad alcune specifiche caratteristiche. Una di esse si riferisce all'attenzione nei confronti dello studente (*Caring and student-centered*), che risulta essere la qualità maggiormente apprezzata in un insegnante ideale (Cuddapah, Stanford, 2015)

Questo del resto è evidente anche nelle parole degli intervistati:

“quando entri in una classe cerchi sempre di fornire agli studenti degli stimoli... di interessarli” (I 1, S 908);

“al di là del risultato specifico di quella verifica capiscono che si li pronto ad aiutarli e non soltanto a freddamente inchiodarli all'esito della performance o del compito” (I 6, S 154).

L'insegnante ideale è colui che sa affrontare le difficoltà che incontra durante le ore di lezione che possono riguardare la gestione di una “classe difficile” dovuta al comportamento inadeguato di alcuni studenti, il rapporto con i propri colleghi e più in generale la fatica che

richiede l'affrontare quotidianamente la professione di insegnante (Cuddapah, Stanford, 2015), come si evince dalle parole di questi intervistati:

“io penso che un insegnante, perché sia un insegnante, deve essere credibile... credibile vuol dire che nel momento in cui un'infrazione viene ripetuta deve agire, non può stare a guardare... io ho colleghi che sono ombre che girano nei corridoi... che non hanno più dignità” (I 3, S 223);

“rispetto all'alterco e a colui che ti contesta magari anche violentemente io ho capito che entrare dentro in un alterco da adulta rilanciando l'aggressività è proprio sciocco ed improduttivo...” (I 12, S 86);

“l'aggressività dell'altro tu la superi anche valorizzandolo...” (I 12, S 321).

Del resto, molti studi hanno sottolineato come la capacità dell'insegnante di mantenere il controllo sulla classe incida sui risultati raggiunti dagli studenti e sul grado di accettazione della materia (Postholm, 2013).

Il grado di capacità di un insegnante di gestire le difficoltà e le criticità nella relazione con gli studenti costituisce un elemento significativo per l'instaurarsi di un *clima di giustizia* in classe (Griffith, 1999).

Essere un insegnante ideale significa dunque avere sotto controllo la disciplina, sia perché questo comporta l'instaurarsi di un clima favorevole alle relazioni interpersonali e all'acquisizione di conoscenze da parte degli studenti e sia perché consente agli insegnanti di tutelare la propria dignità e di essere visti dagli studenti stessi come persone in grado di esercitare con fermezza ed autorevolezza un ruolo di guida. Il “buon insegnante” in sostanza è colui che da un lato mostra competenza nella disciplina insegnata e dall'altra è in grado di mantenere un atteggiamento che induce rispetto negli studenti. Una recente ricerca (Zhu, 2013), il cui focus era quello di delineare il pensiero degli insegnanti e degli studenti di scuola superiore riguardo il loro comportamento nella relazione interpersonale, ha evidenziato la priorità attribuita agli insegnanti al loro ruolo di leadership e alla severità che caratterizza il rapporto con gli studenti. Ecco alcune testimonianze che confermano quanto appena affermato:

“essere fermi, risoluti su certe cose, spiegarli (agli studenti ndr) qual è l'essenza, il motivo per cui si viene a scuola... non dimostrare debolezza... senza fare scenate... a me a volte capita di farle...” (I 4, S 230);

“se tu sei capace di trattare con i ragazzi che non vuol dire mettersi al loro livello, vuol dire importi con l'autorevolezza che ti è data un po' dal tuo ruolo, un po' dal fatto che tu sei capace di guadagnarla, perché hai le doti personali per farlo... penso di essere un insegnante abbastanza in gamba, nel senso che gli studenti nella maggior parte dei casi hanno di me un grande rispetto...” (I 7, S 128).

Da queste parole emerge come l'insegnante ideale è “giusto” quando, in linea con il *principio dell'accuratezza* (Leventhal, 1980), è consapevole dell'importanza di tenere informati gli studenti rispetto all'organizzazione del lavoro in classe, agli strumenti utilizzati per acquisire determinate conoscenze disciplinari e alle strategie di cui egli intende avvalersi per concretizzare la sua idea di insegnamento. L'insegnante ideale dunque è colui che riesce a svolgere un ruolo di *leadership*, che comporta innanzitutto la capacità di leggere il contesto per individuarne le dinamiche interpersonali e saperle gestire e controllare al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati (Leventhal, 1980).

In questo senso, l'insegnante ideale è colui che riesce ad ottenere quello che desidera dagli studenti, avendo ben presenti i suoi obiettivi e spiegando chiaramente agli studenti come intende raggiungerli, come si evince da questa testimonianza:

“devi essere determinato... tu devi far capire loro che sai dove vuoi arrivare, facendoglielo capire con dei gesti pratici, oggettivi, concreti, alla fine ottieni quello che vuoi, cioè ti vengono dietro” (I 7, S125).

Un aspetto dell'insegnante ideale che emerge dalle parole degli intervistati è quello relativo alla capacità di interessare gli studenti alla disciplina insegnata e di infondere in loro il desiderio di approfondirla, come si coglie dalle parole di questi intervistati:

“con il passare degli anni come insegnante migliore, riesco cioè ad essere più efficace nel modo in cui spiego le cose... a me sembra che tutto sommato... io insegno meglio e i miei ragazzi vengono fuori ancora meglio!” (I 7, S 125).

Quando questo non accade, l'insegnante esprime rammarico:

“Lì sto male, perché non vedo in loro (negli studenti ndr) alcun interesse, non vedo niente, proprio il vuoto! Però d'altra parte mi rendo conto che... che molti colleghi sono contenti di quello, perché non avendo interessi, i ragazzi sono completamente apatici, spenti... si può vomitare tutto che loro recepiscono” (I 5, S 132).

L'insegnante ideale non è solo colui che è in grado di interessare gli studenti alla propria disciplina e di aiutarli ad acquisire nuove conoscenze e competenze ma è anche colui che si preoccupa di individuare insieme agli studenti stessi nuovi modi di essere (Walker, Gleaves, 2016), cioè di sperimentare modalità differenti di stare a scuola con l'obiettivo di capire quale sia la più consona al ruolo di studente, e quando ciò non avviene emerge una certa preoccupazione, come si evince dalle parole di questo intervistato:

“loro dicono: prof noi la sfangiamo... e quindi riusciamo ad essere promossi... questo a me fa star male, questa non è la scuola, questa è una tecnica di sopravvivenza... credo molto nella funzione della scuola che è quella di preparare alla vita, loro non vengono preparati alla vita, vengono preparati a sopravvivere alla vita” (I 5, S 155).

L'insegnante ideale, secondo la descrizione degli intervistati, è un insegnante *etico*, o altrimenti definito *leader morale* (Hoy & Tarter, 2004), per la sua continua attenzione allo studente in quanto persona degna di rispetto, come si può desumere dalle parole di questi intervistati:

“la prima cosa che faccio è non fare amicizia, che non sarebbe molto educativo, ma insomma conoscersi... abbiamo scelto come obiettivo quello di avere un rapporto con gli studenti, cioè di preoccuparci anche di loro...” (I 2, S32).

“Per me è una questione di rispetto... io sono sempre molto chiaro con i miei studenti” (I 5, S 220);

“Di base c'è un profondo rispetto che io credo può essere foriero di qualsiasi possibile avventura comunicativo-didattica...” (I 5, S 291);

“se non c'è rispetto reciproco l'attività didattica non funziona, reciproco vuol dire che anche il docente deve rispettare i propri studenti che non vuol dire dare a tutti la sufficienza ma vuol dire rispettarli come persona...” (I 10, S 256).

In ambito educativo vi sono numerosi studi che confermano come l'insegnamento sia un'attività morale (Pantic & Wubbels, 2010, Bolotin, Joseph, 2000) e come nelle competenze degli insegnanti siano incluse oltre a quelle relative alla disciplina insegnata anche i valori e le credenze. Gli insegnanti possiedono *un'immaginazione morale* (Bolotin, Joseph, 2000) la cui principale componente è la *percezione*: la percezione morale è l'abilità delle persone di essere consapevoli dell'altro, dei suoi bisogni, desideri, interessi e speranze, inoltre consente

agli insegnanti di avere uno sguardo sugli studenti non soltanto nel qui ed ora ma orientato in una dimensione temporale futura. Da ciò si desume che gli insegnanti quando parlano di sé e della loro professione si riferiscono anche alle credenze sul ruolo morale che essi ricoprono nella relazione con gli studenti (Pantic, Wubbels, 2010) che riguarda in particolar modo avere un atteggiamento non giudicante, di accettazione e di apertura nei confronti degli studenti, mostrare attenzione ed interesse nei loro confronti e sostenere una comunicazione positiva.

L'eticità dell'insegnante si traduce in onestà, integrità e sincerità, nonché nella capacità di giudicare in modo imparziale gli studenti e di creare con loro una relazione di fiducia, come emerge da questa testimonianza:

“I ragazzi sanno se sei sincera o costruita, di questo io sono convintissima, l'adolescente capisce subito qual è la tua intenzione, se sei una che recita o se sei una che ci tiene davvero, poi puoi anche sbagliare” (I 3, S 307).

Il saper creare un legame di fiducia con gli studenti è certamente una qualità significativa dell'insegnante ideale. Secondo alcuni studi (Hoy & Tarter, 2004) che si sono focalizzati sulla giustizia organizzativa definendola come uno degli aspetti che influiscono sul contesto scolastico e sulle dinamiche interpersonali presenti al suo interno, il concetto di fiducia va di pari passo con quello di giustizia nelle organizzazioni. In altre parole il grado di fiducia che gli insegnanti nutrono per gli studenti così come quella di questi ultimi per gli insegnanti è un indicatore di giustizia nell'ambito del contesto scolastico. La fiducia reciproca presuppone alcune qualità quali l'onestà, l'affidabilità, la benevolenza e la disponibilità verso l'altro che sono coerenti con i concetti di giustizia nelle organizzazioni, quali l'equità, l'uguaglianza, la dignità, la coerenza, la correttezza ed il dar voce all'altro.

Da alcune interviste si può desumere che l'insegnante ideale è colui che si appella al principio dell'uguaglianza in quanto principio che garantisce la giustizia nel trattamento dell'altro e nelle relazioni interpersonali (Deutsch, 1975), come si evince da questa testimonianza:

“tutti devono essere trattati più o meno nello stesso modo perché non è giusto che per far piacere a qualcuno poi io debba passare per la persona che a te ha fatto il piacere e a me non lo ha fatto” (I 7, S 144)

Da quanto si qui detto è chiaro come nella descrizioni che gli intervistati fanno di se stessi in quanto insegnanti ci sia un esplicito riferimento alla *giustizia interazionale* (Greenberg &

Cropanzano, 1997), la cui peculiarità è costituita da una continua attenzione ai membri della relazione, innanzitutto da parte di chi detiene un ruolo di superiorità e di guida.

A questo proposito, secondo la *proactive theory* (Greenberg, 1996) gli individui che agiscono in un'organizzazione in qualità di *leader*, dovrebbero fare attenzione alle modalità adottate nei processi decisionali che coinvolgono tutti i membri del contesto per non incorrere nel rischio di generare in loro percezioni di ingiustizia che potrebbero inficiare la loro motivazione ed il loro coinvolgimento nelle attività in cui sono impegnati. L'insegnante ideale, al pari di un *leader* di qualsiasi altra organizzazione, è attento a non creare le condizioni perché gli studenti possano sentirsi trattati con ingiustizia, come si evince dalle parole degli intervistati:

“io detesto strumentalizzare gli strumenti a mio favore...” (I 7, S248);

“una delle strategie che cerco di adottare è di metterci un po' di ironia, di non drammatizzare le situazioni” (I 8, S 313);

“anche con tanti anni di esperienza sempre c'è da aggiungere, da togliere o modificare non c'è mai uno standard preconfezionato che funzioni, bisogna sempre mettersi in gioco e rivedere...” (I 10, S 251).

Alcuni studi (Walker, Gleaves, 2016) evidenziano come gli insegnanti, intervistati sulla loro professione, mettano al centro la relazione con gli studenti, e come essi elaborino tutta una serie di credenze a riguardo. Mettere al centro la relazione da parte degli insegnanti implica considerare le credenze morali ed etiche come aspetti essenziali del processo di insegnamento (Jennings & Greenberg 2009) in quanto regolatrici degli scambi interpersonali tra studenti ed insegnanti. Tutti i valori morali sono principi essenziali per chi svolge una professione educativa dal momento che essi incidono in maniera importante sui giudizi di ciascuno e ne determinano l'azione professionale (Seghedini, 2014). I valori morali di un insegnante si manifestano attraverso le modalità che egli sceglie ed utilizza nella relazione con gli studenti che privilegiano ad esempio il rispetto e l'importanza data al prendersi cura degli studenti in quanto persone che necessitano di supporto nel processo di apprendimento (den Brok, Brekelmans, Wubbels, 2006).

Alla luce di quanto detto, una qualità fondamentale che definisce insegnante ideale è il sapersi relazionare in modo adeguato con gli studenti, in quanto questo è garanzia di un buon apprendimento (Kanizsa, 2007; Berti, Molinari, Speltini, 2010).

Le parole degli intervistati confermano come le loro rappresentazioni di relazione educativa e di insegnamento siano centrate sullo studente (*student-centered models*) e sul suo benessere a scuola (Fives & Gill, 2015). Quando gli insegnanti descrivono il loro ruolo si

soffermano innanzitutto sul loro essere dei facilitatori dell'apprendimento (Fives & Gill, 2015) e in particolar modo sulla loro volontà di aiutare gli studenti alle prese con l'acquisizione di nuove conoscenze creando un clima relazionale adeguato. Altri studi confermano l'importanza attribuita dagli insegnanti ad instaurare una relazione con gli studenti che si configuri come "giusta". Come è stato evidenziato da una ricerca sulla percezione di giustizia negli insegnanti (Horan & Myers, in Fives, Gill, 2015), quando questi esprimono il loro pensiero sulla giustizia in classe si soffermano innanzitutto su quegli aspetti che caratterizzano la giustizia nelle interazioni (Greenberg & Cropanzano, 1997). In altre parole per i docenti le modalità relazionali e comunicative adottate con gli studenti assumono una certa importanza. D'altro canto, come vedremo nella parte dedicata ai risultati dell'analisi dei focus con gli studenti, il credere da parte degli insegnanti di essere *leader* organizzativi e morali non sempre collima con le pratiche messe in atto quotidianamente a scuola e come quindi la descrizione di insegnante ideale che emerge dagli intervistati faccia pensare alla presenza di "buoni propositi" e di idee sulle "buone pratiche" che in realtà finiscono col mettere in secondo piano ciò che accade realmente nella relazione con gli studenti.

In sintesi ciò che certamente emerge dalle considerazioni riportate sono le "buone ragioni" in riferimento alle quali gli insegnanti si definiscono "giusti". In altre parole, il loro considerarsi giusti si fonda su un modello *razionale* (Boudon, 2002), attraverso il quale gli insegnanti individuano le buone ragioni che consentono loro di elaborare giudizi di giustizia sul loro operato in classe e in genere sulla loro personalità che entra in gioco nella relazione con gli studenti. Ecco una testimonianza significativa riguardo le buone ragioni sottostanti le scelte ed i comportamenti degli insegnanti:

"Non vado in classe cercando di convincerli che la preside o la vice-preside hanno sempre ragione per definizione... io vi do delle ragioni, affronto la cosa da un punto di vista razionale, ci vuoi credere?... ti convinco con le mie argomentazioni..." (I 7, S 275)

7.1.3 L'immagine di gestione della classe

Uno dei compiti più difficili per l'insegnante di ogni ordine e grado di scuola è certamente quello della gestione della classe, dal momento che questo implica un'attenzione a molteplici aspetti, quali il rapporto che egli instaura con il singolo studente da un lato e con il gruppo classe dall'altro, le dinamiche interpersonali tra compagni, sulle quali l'insegnante non esercita un totale controllo (Kanizsa, 1989) ed infine la capacità dell'insegnante di conciliare

l'insegnamento della disciplina con modalità che siano apprezzate dagli studenti e che mirino ad un loro attivo coinvolgimento nel processo di apprendimento. Le modalità di conduzione della classe individuate dall'insegnante sono uno dei fattori che determinano il clima di classe (*classroom-level Factors*), sul quale giocano un ruolo fondamentale i diversi stili di *leadership* cui l'insegnante ricorre. Una gestione inadeguata ha come risultato la scarsa partecipazione da parte degli studenti alle proposte formative dell'insegnante, un aumento dei problemi di comportamento tra gli studenti e una loro minore concentrazione sul raggiungimento dei risultati (Mitchell, Bradshaw, Leaf, 2010).

Un buon clima di classe, al contrario, consente agli studenti di approcciarsi alla conoscenza con minori difficoltà (Carugati, Selleri, 1996) e di partecipare più attivamente alle proposte dell'insegnante. In sostanza, quando gli insegnanti prestano attenzione allo stile con il quale si relazionano con l'intera classe riescono con molta probabilità a creare un buon clima di lavoro e a plasmare una certa immagine di insegnante negli studenti (Wubbels, Brekelmans, 2005). Di conseguenza quest'immagine incide sullo stile comunicativo e relazionale attraverso il quale gli studenti si relazionano con gli insegnanti durante la lezione (Weber & Mitchell, 1995).

Da ciò si può desumere che la gestione della classe implica innanzitutto il prendersi cura della *relazione educativa* che coinvolge insegnanti e studenti le cui qualità incidono sulla percezione di giustizia e di ingiustizia in entrambi gli attori. Si pensi ad esempio all'incidenza di *stereotipi* e di *pregiudizi* negli insegnanti sulla valutazione dello studente sia come persona e sia come colui che deve render conto del livello di apprendimento raggiunto. Il grafico n. 4, elaborato con in software Tlab, evidenzia l'associazione di alcuni lemmi, quali ad esempio "studente", "classe", "responsabilità", "quotidiano" con quello di "relazione" a testimonianza dell'importanza ad essa attribuita dagli insegnanti nella quotidiana gestione della classe:

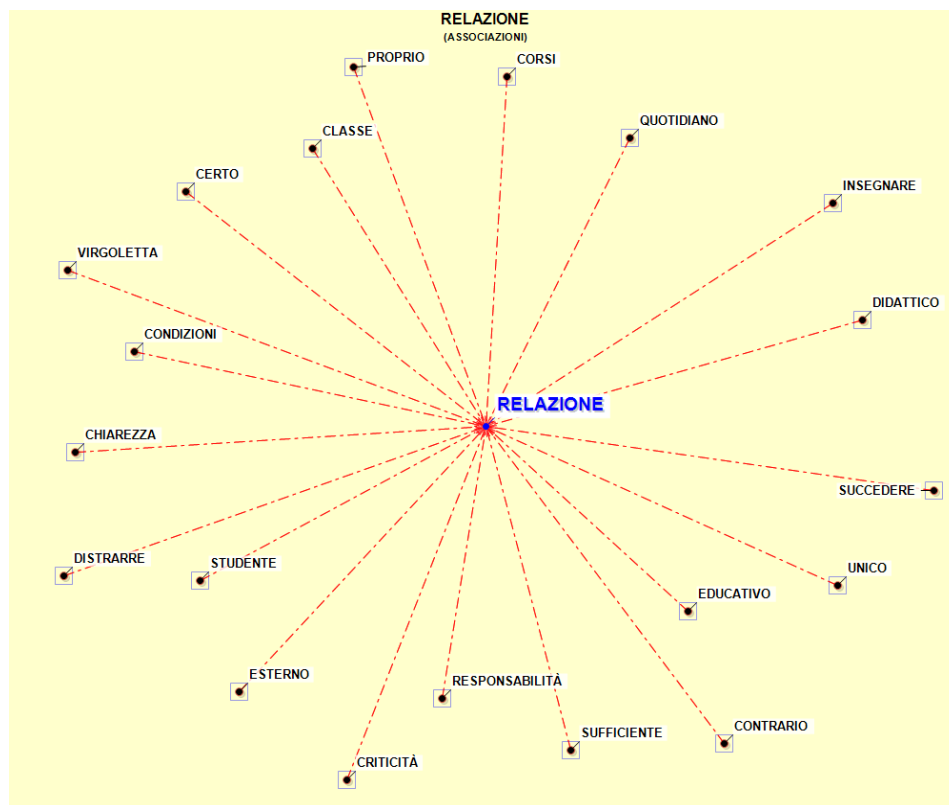


Figura 4: parole associate al lemma “relazione”.

Vi sono alcune questioni, inoltre, che riguardano la conduzione della classe che sono certamente connesse con il tema della giustizia. E' bene innanzitutto prendere in considerazione il ruolo delle regole, in genere definite dagli insegnanti in quanto figure adulte di riferimento e fatte proprie dagli studenti con un diverso grado di accettazione a seconda di come l'insegnante stesso le propone e di come vi si attiene. La loro presenza regola la convivenza tra i diversi attori che vivono la scuola ed esse possono facilitare o al contrario ostacolare il processo di insegnamento-apprendimento. Le regole si collocano su più livelli: vi sono quelle decise ed imposte dall'Istituto nella persona del dirigente scolastico cui gli insegnanti devono attenersi; vi sono regole esplicitamente dichiarate dall'insegnante agli studenti ed infine ci sono regole implicite che, se pur non dichiarate, determinano l'andamento della vita di classe.

A qualsiasi livello esse appartengano, certamente le regole giocano un ruolo fondamentale sia sul piano della relazione tra insegnanti e studenti e sia su quello della didattica.

Il discorso sulle regole richiama un altro aspetto fondamentale nella quotidianità della vita scolastica e cioè il *controllo della disciplina*, attraverso il quale l'insegnante cerca di garantire un clima adeguato all'apprendimento, delle condizioni cioè grazie alle quali gli sia consentito esercitare il suo ruolo in tutta tranquillità e che nello stesso tempo permettano agli studenti di potersi concentrare sul lavoro che affrontano tutti i giorni. Il tema del controllo

della disciplina porta l'attenzione sul ruolo svolto dall'insegnante all'interno della relazione educativa, caratterizzata, tra l'altro, da una certa asimmetria di ruoli (Iori, 2000) che pone in primo piano la figura dell'insegnante almeno per ciò che concerne il processo di acquisizione di conoscenze da parte degli allievi. Il suo essere asimmetrica fa della relazione educativa un ambito in cui il membro adulto assume il ruolo di guida ed assume un certo potere (Costa, Nacamulli, 2002; Bonazzi, 2002) nel processo decisionale e nella progettazione degli interventi sia sul piano didattico/formativo che educativo.

È chiaro che tutti gli aspetti menzionati richiamano l'attenzione sul tema della giustizia e dell'ingiustizia a scuola nelle sue declinazioni di giustizia distributiva, che si riferisce alla distribuzione di giudizi e di voti sugli esiti raggiunti dagli studenti, di giustizia procedurale, e cioè sulle procedure, sulle modalità e sulle regole adottate nella valutazione delle diverse prestazioni che vedono come protagonisti gli studenti e di giustizia interazionale, che comprende tutti quegli aspetti che caratterizzano in positivo o in negativo la relazione educativa (Cropanzano e Greenberg, 1997)

Il grafico n. 5, elaborato con il software Tlab attraverso il sistema di associazione di parole, evidenzia chiaramente alcuni aspetti ritenuti significativi dagli insegnanti che rimandano sia alla *giustizia procedurale* (lemmi “regole”, “trovare”, “insieme”) e sia alla *giustizia interazionale* in classe (lemmi “io”, “tu”, “rapporto”, “sentire”, “parlare”):

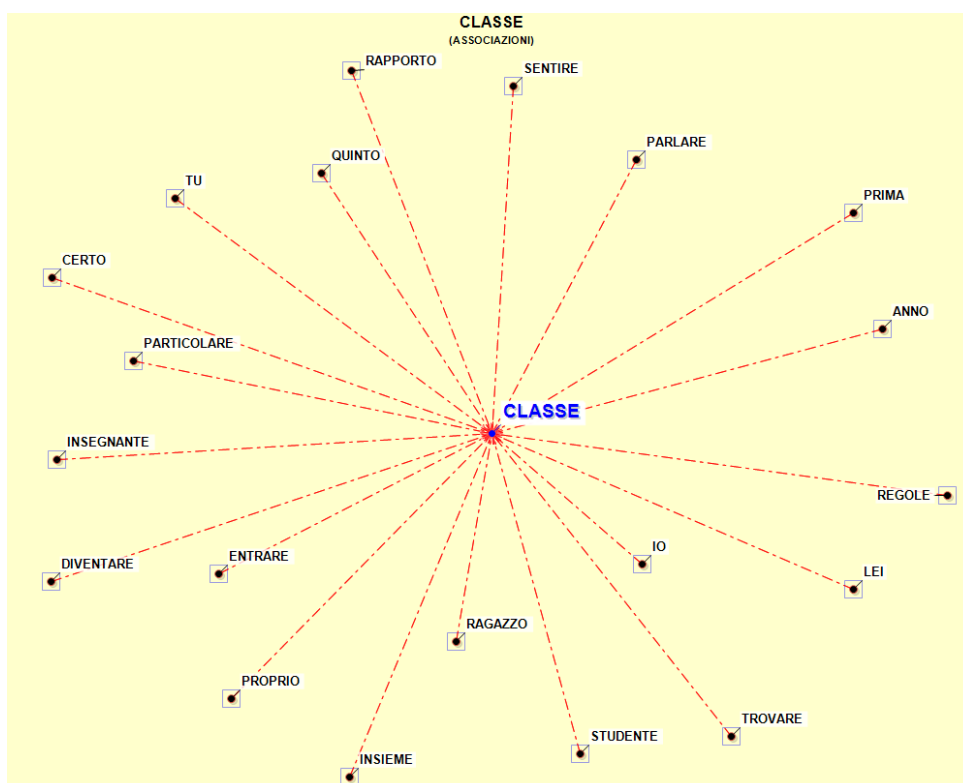


Figura 5: parole associate al lemma “classe”.

Gli aspetti sin qui trattati concorrono a definire più in generale la *giustizia in classe*, o meglio la percezione di giustizia e di correttezza avvertita sia dagli insegnanti che dagli studenti nel loro quotidiano incontrarsi rispetto ai processi che hanno luogo nel contesto di apprendimento e ai risultati ottenuti (Chory-Assad & Paulsel, 2004b).

7.1.4 La conduzione della classe e l'idea di giustizia negli insegnanti nella relazione educativa

Nella relazione educativa insegnanti e studenti elaborano e sviluppano idee di giustizia e di ingiustizia attraverso il loro vicendevole rapporto, costituito da gestualità, atteggiamenti, comportamenti e modalità comunicative sia verbali che non verbali. Sono innanzitutto le scelte e le decisioni degli insegnanti rivelare ciò che essi ritengono giusto o ingiusto sul modo di comportarsi degli studenti e di conseguenza a determinare la nascita di sentimenti di giustizia e di ingiustizia negli studenti stessi. In altre parole se ciò che rende l'insegnante un *leader morale* sono certamente i pensieri e le opinioni che egli dichiara nel lavoro quotidiano con gli studenti, è soprattutto il grado di coerenza tra ciò che egli verbalizza e ciò che mette in pratica ad assumere un peso significativo nella genesi di giudizi morali da parte degli attori della scena scolastica.

Ciò che emerge dalle parole degli intervistati in riferimento alla relazione educativa con gli studenti è innanzitutto il loro sentirsi “insegnanti giusti”. In una parola, essi si dichiarano insegnanti che prestano attenzione ed ascolto agli studenti e che si premurano di sostenerli ed aiutarli nel difficile compito di apprendere. L'insegnante, al pari dell'uomo “giusto” descritto da Platone nella *Repubblica*, “governa” la relazione educativa scegliendo se privilegiare al suo interno un'organizzazione verticale e gerarchica, volta a stabilire la posizione di ciascun membro sulla base del potere da lui esercitato o, al contrario, un'organizzazione orizzontale, più aperta al confronto, al rispetto e al dialogo reciproci. E' questa dimensione di apertura e di dialogicità a prevalere nell'idea di relazione con gli studenti che gli insegnanti possiedono, come appare chiaro nelle seguenti testimonianze:

“io penso che la materia più importante sia il rispetto” (I 3, S 210)

“Io sto costruendo una vicinanza, una collaborazione stretta” (I 3, S 272)

“Comunque devi attenerti a certe regole, il colloquio... il dialogo è sempre la cosa preferibile” (I 4, S 232).

Anche l'analisi dei dati effettuata con il software Tlab conferma l'importanza attribuita agli insegnanti di trovare una modalità comunicativa che faciliti la collaborazione e che sia

efficace a fini dell'apprendimento. Di seguito si riporta il grafico, elaborato con il metodo delle associazioni delle parole, relativo a quanto appena detto in cui si evidenziano in particolare alcuni lemmi quali “io”, “tu”, “parlare”, “classe”, “capire”:

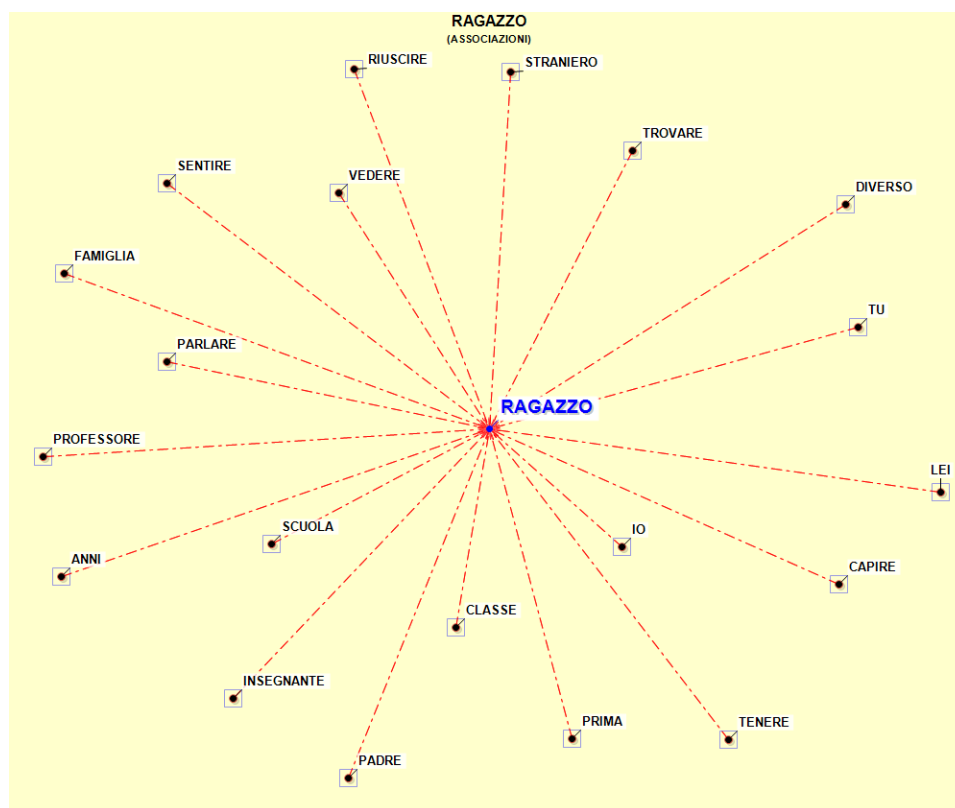


Figura 6: parole associate al lemma “ragazzo”.

Ciò che fa credere agli insegnanti di essere “giusti” è quindi il dare la priorità alla relazione educativa intesa come base necessaria su cui poggia il processo di apprendimento. Le parole che ricorrono maggiormente negli insegnanti in relazione agli studenti sono appunto il rispetto, la vicinanza, la collaborazione, la fiducia e la credibilità.

Si veda a riguardo il box sottostante, in cui sono riportate alcune *unità di senso* relative alla relazione tra insegnanti e studenti:

Unità di senso “RELAZIONE CON GLI STUDENTI”

“la sfida non consiste semplicemente nel richiamare l'attenzione o minacciare una nota... consiste nel **creare una relazione**... questo è innegabile” (I 1)

“se non punti sulla relazione, sullo stimolo, sulle capacità e sulle competenze... la battaglia è persa” (I 1)

“Abbiamo scelto come obiettivo di avere un rapporto con gli studenti, cioè di **preoccuparci anche di loro**” (I 2)

“**Parlare** con queste ragazze era importante sia per me che per loro” (I 3)

“**Quello che penso lo dico**, altrimenti non so più chi sono e se credo veramente in quello che faccio” (I 3)

“se vengono a scuola per crescere e per imparare, devi farli lavorare e allo stesso tempo **farli crescere e fargli capire**...” (I 4)

“Il colloquio... il dialogo è sempre la cosa preferibile, piuttosto che le rivendicazioni” (I 4)

“**la persona deve essere incoraggiata, rispettata**... io ci sono, ci sei anche tu, qualche cosa devo dare io, ma qualche cosa anche tu...” (I 5)

“Io voglio sapere... raccontatemi cosa siete, cosa fate... lentamente si costruisce, i primi due o tre giorni io li uso per **lavorare insieme**, poi arriva la disciplina, il contenuto” (I 5)

“Gli alunni capiscono che sei disponibile per **dar loro una mano**, per farli recuperare, che comunque non li svaluti da un punto di vista umano, ma dici loro sciacquati la faccia e mettiti a studiare...” (I 6)

“Tu devi sempre conquistare la **fiducia** dei tuoi studenti” (I 7)

“Il gioco se è fatto e gestito in maniera intelligente poi alla fine produce... produce dei **rapporti umani onesti**... dei rapporti basati sulla **fiducia** e sulla **credibilità** e io lo dico esplicitamente” (I 7)

“Le mie preoccupazioni di solito riguardano altre cose e cioè la difficoltà di **capire come intervenire** di fronte a persone che hanno grosse difficoltà e non si riescono a sbloccare... e **a volte si riesce ad aiutarli** a volte no...” (I 8)

“Se non c'è **rispetto reciproco**, l'attività didattica non funziona... reciproco vuol dire che anche il docente deve **rispettare i propri studenti**, il che non vuol dire dare a tutti la sufficienza, ma vuol dire **rispettarli come persona**...” (I 10)

“Io sono abituata... se vedo delle difficoltà **parlo con il ragazzo o con la ragazza** e sono loro stessi che si avvicinano e dicono prof c'è questa cosa...” (I 11)

“Ragazzi che hanno fatto più e più insuccessi ma supportati continuamente con un **dialogo continuo**...” (I 11)

“Hai voglia di comunicare a loro che sei felice di una **condivisione...**” (I 12)

“L'aggressività dell'altro tu la superi anche **valorizzandolo...**” (I 12)

Le parole utilizzate dagli insegnanti per descrivere la relazione educativa con gli studenti richiamano chiaramente le caratteristiche della *giustizia interazionale* (Greenberg, Cropanzano, 1997). Le idee di giustizia negli insegnanti sono cioè in parte riconducibili ad atteggiamenti, comportamenti e attitudini che essi ritengono doverosi nella relazione con gli studenti e che pertanto essi affermano di rispettare e di mettere in atto. A questo riguardo, da una ricerca condotta da Horan e Myers (2009) sulla definizione di giustizia in classe elaborata da parte degli insegnanti di scuola superiore, emerge come questi, a differenza degli studenti, si focalizzino soprattutto sugli aspetti di giustizia interazionale ed in particolar modo sulle modalità comunicative che essi ritengono corrette. Altri studi confermano che quando gli insegnanti cercano di essere credibili agli occhi degli studenti attraverso il loro essere competenti, il prendersi cura della relazione e un ponderato utilizzo del potere, gli studenti stessi percepiscono un elevato grado di correttezza e dunque di giustizia nei loro confronti (Chory-Assad & Paulsel 2004b; Paulsel e Chory-Assad, 2005).

Alcuni insegnanti (50%) tengono a ribadire quanto nella relazione educativa giochi un ruolo fondamentale il saper mantenere una giusta distanza dagli studenti, che consenta loro di muoversi all'interno di uno “spazio relazionale” in cui da una parte è possibile rispondere ai bisogni, alle richieste e agli interessi degli studenti stessi e dall'altra preservare una certa autorevolezza, che consenta loro di esercitare un controllo sulla classe. In altre parole, alcuni intervistati sottolineano come il saper individuare una giusta distanza relazionale significhi poter esercitare la professione di insegnante.

Nel seguente box alcune testimonianze che evidenziano quanto appena detto:

Unità di senso relative alla “GIUSTA DISTANZA” nella relazione

“Ridere, scherzare... ma anche rispetto, **non proprio confidenza...** e loro (gli studenti ndr) lo apprezzano molto” (I 1, S 176)

“la prima cosa che faccio è **non fare amicizia**, che non sarebbe molto educativo... ma insomma conoscersi...” (I 2, S31)

“devi stare attenta a come ti vesti, devi stare attenta alla battuta, a **non creare equivoci...** siamo andati anche in discoteca a ballare, però è chiaro che quando si torna lì (a scuola ndr) c'è un banco...” (I 2, S 204)

“I ragazzi cercano sempre di attaccarsi... cerco di **mantenere un po' il distacco**, magari di intuire qual è la questione... ma quando sono in classe, mi piace farlo in classe...” (I 4, S 347)

“A me piace avere un rapporto con gli studenti anche se però poi non me la sento tanto di fare... come dire prediche, **tengo comunque alla loro autonomia**” (I 6, S 263)

“non sono l'insegnante paterno o l'insegnante materna che li tiene lì, con cui discutono a lungo... ci tengo a **mantenere un po' le distanze...**” (I 7, S 12)

“Comunque sei l'insegnante, per quanto tu sei disponibile, per quanto tu passi tanto tempo con loro, fai anche tante cose, però **c'è proprio una grande distanza** tra noi e loro” (I 10, S 13)

A detta degli intervistati, l'insegnante “giusto”, in quanto rispettoso delle esigenze e dei bisogni degli studenti, è garanzia di una corretta conduzione della classe e di conseguenza di una percezione di un clima di classe adeguato all'apprendimento, come emerge dalle seguenti testimonianze, che evidenziano in modo particolare il ruolo svolto dalla *variabile sociale* (Anderson, 1982) nella gestione della classe che si concretizza attraverso la definizione di regole formali ed informali (ad esempio le tecniche didattiche, la tolleranza nei confronti di alcuni comportamenti degli studenti etc.):

“quando (gli studenti ndr) hanno l'aria scazzatissima ... quando non dimostrano nessun interesse per... quando i messaggi che cercano di rimandare sono messaggi di disconferma... ecco allora a quel punto diventa pesante... e allora cosa faccio? Ci sono tante strategie, per esempio **l'attività di gruppo**, il fatto di metterli insieme ad altri che sono più stimolati e via dicendo...” (I 3, S 286);

“**Concordare insieme le date dei compiti**, quello sì lo decidiamo insieme, ed è quello uno dei momenti in cui loro capiscono che sei dalla loro parte... cioè io lascio

decidere loro la data di una verifica, quindi possono confrontarsi e da quel punto di vista capiscono che non hanno un secondino dall'altra parte della cattedra...” (I 6, S 214);

“Insegno una materia in cui si può alternare la spiegazione con gli esercizi... io **non interrogo mai alla lavagna**, non voglio che venga persa la concentrazione, perché nel momento in cui uno è alla lavagna la tua concentrazione è ferma su quello che c'è alla lavagna e tu perdi il controllo di tutto il resto... o comunque il controllo su tutto il resto è molto più blando e l'efficacia di quello che tu trasmetti è molto più blanda... piuttosto do un esercizio e io passo tra i banchi uno a uno per vedere cosa stai facendo e a correggerti...” (I 7, S 167).

Se nella conduzione della classe l'attenzione alla relazione educativa gioca un ruolo importante, non può non essere preso in considerazione il peso che assume il potere nelle relazioni interpersonali, soprattutto quando queste sono caratterizzate da una certa asimmetria che certamente conferisce all'insegnante un ruolo di superiorità almeno per quel che concerne il suo essere esperto in una disciplina e il suo essere una persona adulta.

La letteratura internazionale ha dimostrato come il significato del termine “potere dell'insegnante” si sia modificato ed arricchito nel corso del tempo. In origine il termine si riferiva ad un'aspettativa dell'insegnante che riguardava il dovere dello studente di ubbidire in modo passivo alle sue richieste (Peters, 1966; Richmond, & McCroskey, 1984). L'esercizio del potere andava di pari passo con la capacità dell'insegnante di influenzare il processo di apprendimento (Richmond and McCroskey, 1984), con la conseguenza che se ciò non accadeva gli studenti non avrebbero potuto imparare. Questo tipo di accezione conferita al termine di potere richiama sostanzialmente un modello di relazione e di insegnamento centrato sull'insegnante (Fives, Gill, 2015). Se spostiamo lo sguardo sullo studente, il potere degli insegnanti può essere definito sia su un piano didattico sia su un piano di legittimazione da parte degli allievi (Koutrouba et al., 2012). Innanzitutto, il potere “didattico” è quello conferito all'insegnante grazie alla presenza di un'approfondita conoscenza della materia e dei contenuti disciplinari e grazie all'esistenza di strategie didattiche che facilitano l'apprendimento (Harjunen, 2009). Il potere “legittimato” invece (McCroskey and Richmond, 1984) è quello che gli insegnanti esercitano in relazione al ruolo ricoperto, come si evince da queste parole:

“Se tu sei capace di trattare con i ragazzi, che non vuol dire mettersi al loro livello, vuol dire importi con l'autorevolezza che ti è data un po' dal tuo ruolo e un po' dal fatto che tu sei capace di guadagnartela perché hai le doti personali per farlo...” (I 7, 128)

e che consente loro di decidere le regole da adottare in classe, di punire a tempo debito gli studenti, di stabilire le norme che regolano la comunicazione tra studenti ed insegnanti e di creare un clima di classe favorevole all'apprendimento. Le seguenti parole testimoniano la necessità da parte degli insegnanti di mantenere un certo controllo sulla classe, per legittimare il proprio ruolo agli occhi degli studenti:

“Mentre entro in classe i ragazzi si devono alzare in piedi...è una cosa che prima non richiedevo agli studenti però vedo che funziona perché è come se ci fosse un riconoscimento... sta entrando l'insegnante, si saluta, ci si saluta!...” (I 10, S128)

“Io sono stata una delle prime che ha deciso che quando dovevano entrare in classe dovevano alzarsi in piedi... intendevo che fosse un segno di buona educazione!” (I 7, S 73)

“ho proposto (agli studenti ndr): entro settimana prossima ci impegniamo ad imparare una cosa, che quando entra l'insegnante in classe si sta zitti e ci si alza in piedi e si dice buongiorno!...” (I 8, S 269)

La legittimazione del potere passa anche attraverso il riconoscimento da parte degli studenti del ruolo decisionale e di guida degli insegnanti (Bonazzi, 2002) sulla base della fiducia reciproca. Il grado di potere esercitato dagli insegnanti dipende dunque dalla loro professionalità, in una parola dalla conoscenza che essi mostrano di avere della loro disciplina e dalla chiarezza degli obiettivi che intendono raggiungere (Koutroba, Baxevanou, Koutroumpas, 2012).

Più sono evidenti queste qualità, maggiore risulta la credibilità dell'insegnante agli occhi degli studenti durante il momento della valutazione. In sostanza quando l'insegnante mostra conoscenza e competenza nella disciplina insegnata il giudizio che egli esprime nei confronti delle prestazioni degli studenti e delle loro caratteristiche personali è generalmente accettato e legittimato (Koutroba, Baxevanou, Koutroumpas, 2012). Tutto ciò significa che l'insegnante “giusto”, così come è stato descritto dagli intervistati e cioè competente, credibile, che sa mantenere la giusta distanza dagli studenti e in grado di scegliere le strategie didattiche maggiormente adatte alla classe con cui lavora, potrebbe avere maggiori possibilità di esercitare il potere legato al ruolo che ricopre e di vederlo riconosciuto da parte degli studenti.

Pace and Hemmings (2007) sostengono che il potere dell'insegnante dipende in larga misura dalla loro capacità di negoziazione con gli studenti e che spesso comporta momenti di conflittualità nella relazione, attraverso i quali insegnanti e studenti ridefiniscono un equilibrio tra legittimazione e consenso. Il potere dell'insegnante di negoziare significati

relativi a ciò che accade in aula sia sul piano relazionale che su quello disciplinare-didattico gli consente, se ben gestito, maggiori possibilità di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento (Harjunen, 2011).

Ciò che emerge dalle parole degli intervistati in relazione al tema del potere è anche una certa preoccupazione legata alla possibilità che gli insegnanti possano abusare del potere che essi esercitano nei confronti degli studenti e che possano costituire un elemento di pericolo all'interno della relazione educativa, come si evince da queste testimonianze:

“Io sono convinta che una persona di quell'età è così malleabile ancora che mi fa anche un po' paura perchè so di avere un potere in mano che è anche... può essere pericoloso, posso usarlo anche male il potere...” (I 7, S 244);

“Certo avendo la responsabilità di molti ragazzi abbiamo un enorme potere che possiamo usare in modo devastante tra l'altro a volte senza nemmeno accorgersene, o persino nell'illusione di fare bene, cioè di essere rigorosi, di insegnare loro l'impegno... questo può portare ad essere molto ciechi nei confronti dei loro bisogni, bisogni elementari, bisogni affettivi, emotivi...” (I 8, S 322)

“Preferisco che ci sia chiarezza in una relazione che è anche una relazione di autorità, una relazione che senz'altro ha in sé elementi di arbitrio...” (I 12, S118)

Gli insegnanti temono di utilizzare il loro potere in modo coercitivo sulla base del ruolo che essi ricoprono e che è loro riconosciuto dall'Istituzione. D'altra parte essi, minacciando di punire lo studente, hanno la convinzione di poterlo controllare sia sul piano del comportamento sia su quello dell'impegno nello studio, con il risultato di evidenziare la loro posizione di superiorità all'interno della relazione e di sminuire il potere dello studente agli occhi dei compagni di classe (Richmond & Roach, 1992). Le testimonianze che seguono sono significative a riguardo:

“Voi pensate che io possa essere interessata al fatto che voi copiate i compiti? E nel momento in cui io le domande le farò a te e tu non saprai rispondere, dov'è il problema? Io il 2 te lo metterò! Che io te lo metta adesso o tra cinque giorni quando ti faccio la verifica fa molta differenza?” (I 7, S 225)

“Alla fine in un colloquio posso dire: hai capito che alla fine la persona che dà i voti sono io?... ho un potere enorme su di loro!...” (I 7, S 246)

“ieri (uno studente ndr) ha chiacchierato e doveva essere punito con un'interrogazione...” (I 11, S 280)

“Punirli rispetto a questa loro disattenzione, questo loro disturbo in classe... li porto alla cattedra, assegno loro un compito particolarmente crudele e sai che ne usciranno fuori con un 2!... questo li scotta a tal punto che cambiano atteggiamento...” (I 6, S 211).

Il potere degli insegnanti di distribuire voti, ricompense o punizioni agli studenti è strettamente connesso con la nascita di sentimenti di giustizia e di ingiustizia in relazione non solo al grado di riconoscimento o di rimprovero che gli studenti ricevono dagli insegnanti, che può essere o meno aderente alle aspettative di questi ultimi (giustizia distributiva) ma anche alle modalità che essi utilizzano nell'approvare o meno i risultati raggiunti dagli studenti stessi (giustizia procedurale) e alla qualità della relazione che si instaura durante gli scambi comunicativi che avvengono tra insegnanti e studenti (giustizia interazionale).

E' chiaro come il tema del potere attraverso il quale gli insegnanti definiscono il loro ruolo e la loro posizione nella relazione educativa richiama quello delle regole e quello delle procedure adottate per la conduzione della classe, cui gli insegnanti prestano particolare attenzione, come si evince anche dal grafico sottostante che mostra alcune parole significative che precedono il lemma “regole” e che ci informano dell'importanza che esse vengano contrattate e comprese attraverso un dialogo continuo affinché vengano rispettate.

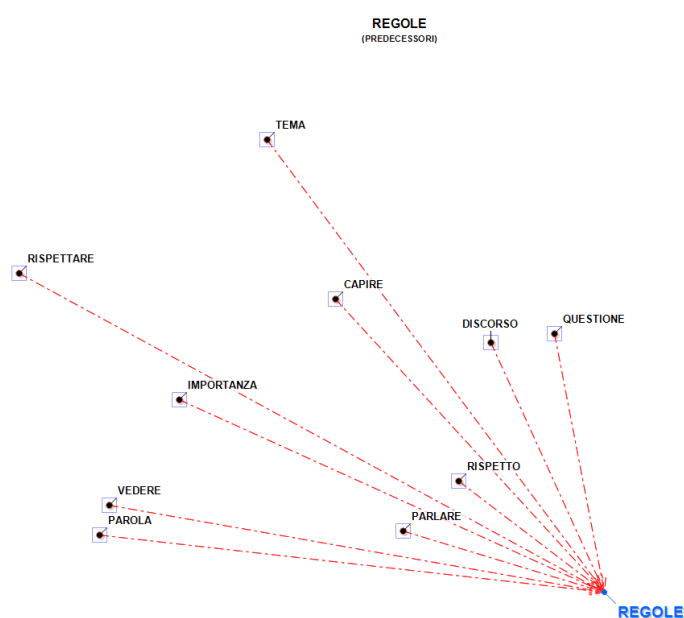


Figura 7: parole che precedono il lemma “regole”.

Le modalità con le quali le regole vengono scelte, condivise, discusse e ridefinite ci informano sullo stile di insegnamento dell'insegnante (democratico e/o autoritario), sull'utilizzo del potere e di conseguenza, sulle modalità di conduzione della classe e sul clima relazionale in essa presente.

Gli adulti elaborano rappresentazioni sulla funzione dei sistemi di regole (Carugati, Selleri, 1996): essi cioè, utilizzando le regole come strumenti, si rappresentano la qualità della socializzazione all'interno dell'aula nelle relazioni interpersonali tra i vari attori. Le regole sono elementi essenziali per la conduzione della classe dal momento che esse facilitano negli attori la possibilità di prevenire le azioni altrui. Si prenda ad esempio lo studente che copia durante una verifica in classe: egli è consapevole dell'esistenza del divieto di copiare, decide di rischiare sapendo che può incorrere in una sanzione e nello stesso tempo è consapevole della possibile reazione dell'insegnante nei confronti del suo gesto.

Dare importanza alle regole e chiedere che esse vengano rispettate dagli studenti non è solo una questione inerente il bisogno di controllo che gli insegnanti avvertono per poter svolgere il loro lavoro, ma è anche una questione educativa e formativa, come emerge da questa testimonianza:

“Io cerco comunque di educare i ragazzi, di dargli un senso, di fargli capire il perché...”
(I 4, S297).

Le procedure e le routines sono formalmente insegnate agli studenti proprio come avviene per i contenuti disciplinari (Brophy, 1985). Gli insegnanti si fanno promotori di ciò come si evince da queste testimonianze:

“Le discussioni, il parlare con un certo ordine, se no c'è quello che fa fatica a parlare, che non ha spazio perché poi alla fine parla solo una sola persona, ecco quella mi sembra la regola più evidente” (I 2, S 600)

“Sono regole, cioè sono proposte come consigli... in realtà sono regole sul comportamento e quindi le cose banali ma importanti da dire esplicitamente, cioè si interviene alzando la mano, ci si alza in piedi e ci si saluta quando entra l'insegnante...”
(I 8, S 267).

Quanto sin qui affermato corrobora l'idea che *conditio sine qua non* della giustizia all'interno di una società è la presenza di leggi e di regole che stabiliscono i confini entro i quali gli individui hanno la libertà di muoversi avendo come primo obiettivo il rispetto dell'altro. In generale ciò che emerge dalle interviste è che gli insegnanti si

sentono “giusti” perché si rifanno continuamente a certi principi su cui fondano le loro scelte attraverso la promulgazione di regole. In altre parole essi sono consapevoli dell'importanza delle regole all'interno della classe, in quanto garanzia di rapporti interpersonali fondati sulla giustizia, come si evince da queste testimonianze:

“Dobbiamo seguire la regola perché siamo un gruppo” (I 2, S 582)

“Se non ci sono regole tutto va in frantumi e quella che doveva essere una classe diventa un inferno per alcuni” (I 3, S 213)

Alcuni ricercatori (Thornberg, 2008), che si sono focalizzati sull'importanza delle regole a scuola, ne hanno evidenziato alcuni aspetti quali la chiarezza e la coerenza, che risultano essere fondamentali anche per alcuni intervistati:

“Quando in una classe con 28 persone che cominci a conoscere nei primi giorni ci sono ripetuti momenti di distrazione, disturbo... fai un discorso chiaro appunto stabilisci tu delle regole e loro allora... come dire... se non si attengono gli tocca venire alla cattedra” (I 6, S 219)

Le regole che gli insegnanti decidono di condividere con gli studenti dovrebbero essere rispettate in ogni occasione secondo quanto comunicato verbalmente o per iscritto agli studenti stessi e uno dei compiti degli insegnanti è quello di prodigarsi perché ciò avvenga, valorizzando gli allievi che attuano comportamenti ritenuti adeguati, o al contrario penalizzando chi non rispetta le regole. Ecco una testimonianza di un insegnante di liceo a riguardo, che lascia trasparire non solo l'importanza delle regole ma anche un certo stile di relazione con gli studenti, improntata ad una netta distinzione tra chi ricopre un ruolo di superiorità (l'insegnante) e chi deve attenersi alle decisioni di quest'ultimo (lo studente):

“Il primo giorno di scuola mi presento... vestita di scuro, con un certo cipiglio, facendo un elenco di cose che non voglio che vengano fatte nella mia ora di lezione, io non vi lascio uscire... e nessuno chiede di uscire, io non vi permetto di mangiare la cicca... diventa un gioco... tu hai la cicca in bocca? Sputala!” (I7, S 375).

Le regole infine vanno stabilite attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori scolastici perché vi sia un'autentica condivisione e accettazione delle stesse, come risulta da questa testimonianza:

“Uso tutti gli strumenti, quindi parlare direttamente, parlare ai genitori coinvolgere il consiglio di classe perché la regola viene rispettata se tu chiedi la stessa cosa, se non sei da solo... devi fare cordata...” (I 3, S 227)

L'idea che la classe vada gestita appellandosi a regole “giuste” è molto forte negli insegnanti e si accompagna ad un “uso positivo del potere” che consiste essenzialmente 1) nell'essere interessati all'apprendimento degli studenti, 2) nel prendersi del tempo per rispondere pienamente alle domande degli studenti, 3) nello sforzarsi di conoscere gli studenti e 4) nell'utilizzare uno stile di insegnamento interattivo, centrato sullo studente (Koutrouba, Baxevanou, Koutroumpas, 2012). Questo risulta chiaramente dalle parole di alcuni intervistati:

“(le regole ndr) ti aiutano a far bene il tuo lavoro e aiutano loro ad imparare, insomma sono assolutamente indispensabili” (I 6, S 198)

“Credo che alla fine il discorso sia che davvero devono maturare... cioè si fa vedere loro le regole, cosa succede se non funzionano, cioè come una classe poco disciplinata finisce con l'essere una classe faticosa per loro...” (I 8, S 289)

Un aspetto che emerge dall'analisi delle interviste è quello relativo alla volontà nell'insegnante di fare in modo che le regole siano valide per tutti. Dalle parole degli insegnanti si evince la necessità che tutti ricevano lo stesso trattamento conformemente alla regola di riferimento, come appare chiaro da questa testimonianza:

“E' una questione semplicemente di giustizia... te lo puoi permettere tu allora se lo possono permettere tutti...” (I 2, S 565)

D'altra parte un intervistato afferma la necessità che si valuti di volta in volta la situazione che si ha di fronte prima di emettere un giudizio relativo al rispetto delle regole da parte degli studenti:

“La giustizia secondo me non è semplicemente trattare tutti allo stesso modo, cioè c'è qualcuno che ha bisogno di un'attenzione maggiore” (I 4, S 35)

Le parole di questi insegnanti evidenziano come la giustizia si realizzi su un duplice piano: quello della soggettività e quello della collettività. Detto altrimenti, le regole presenti in un certo contesto sociale non mirano solo al benessere del singolo individuo in senso *soggettivo-individuale* ma anche quello del gruppo che vi appartiene in senso *oggettivo-*

collettivo (Kelsen, 2015). E' forse questo uno degli aspetti più critici per l'insegnante nella conduzione della classe e nella relazione con gli studenti perché esso richiede una continua e sincronica attenzione al singolo individuo e al gruppo.

Ciò che emerge dalle parole degli insegnanti è un “uso pedagogico” delle regole (I 8, S 294), che consenta di apportare dei cambiamenti autenticamente sentiti come necessari per migliorare gli atteggiamenti ed i comportamenti all'interno della classe e nelle relazioni interpersonali, nonché per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Perché vi sia un'autentica possibilità di cambiamento è necessario che le regole vengano continuamente contrattate con gli studenti, all'insegna della reciprocità, come si evince dalle parole di questi intervistati:

“Tendo a dare alcune regole, però poi ci sono sempre anche le deroghe...” (I 10, S 146);

“Le regole insomma non possono essere interpretate in modo rigido...” (I 4, S263)

“E' sempre un divenire... c'è anche un non detto, un sotto inteso... tutto va contrattato...” (I 10, S 157)

“La regola deve essere come dire contrattata o anche imposta, ma se avviene una modifica va motivata... sennò non si rendono conto... non capiscono il motivo” (I 10, S 179)

“La regola non sta in piedi se non attraverso una partecipazione ragionata, e anche non solo ragionata ma anche passionale...” (I 12, S 155)

Dalle parole degli insegnanti si evince come il loro sentirsi “giusti” e corretti nei confronti degli studenti si traduce in un continuo processo di contrattazione delle regole. L'idea del contratto infatti fa pensare ad un patto in cui le parti coinvolte sottoscrivono in comune accordo delle regole che si impegnano a rispettare, sulla base di principi che tutti ritengono validi (Rawls, 1971). Se la sottoscrizione di un patto da un lato è garanzia di giustizia per tutti gli individui coinvolti, dall'altro è necessario anche valutare il *grado di reciprocità* che caratterizza la condivisione delle regole (Sandel, 2010).

Le parole degli insegnanti confermano come la definizione delle regole e la comunicazione che essi ne fanno agli studenti da sole non possono essere garanzia di giustizia se non sono accompagnate dalla consapevolezza che occorra in primo luogo ritrovarne il senso insieme agli studenti stessi.

Di seguito si riporta una tabella riassuntiva dei principali significati che gli insegnanti attribuiscono alle regole:

Le rappresentazioni di “regola” negli insegnanti

1. la regola del *rispetto reciproco* tra insegnanti e studenti è fondamentale
2. la regola è *possibilità di convivenza*
3. la regola deve essere *condivisa*
4. la regola fondamentale è *non limitare l'altro*
5. le regole formano un *contratto formativo* e un *contratto di classe*
6. le regole sono un elenco di *cose che non si desiderano*
7. le regole sono dei *punti fermi* che aiutano i ragazzi
8. la regola esiste solo attraverso una *partecipazione ragionata*
9. la regola implica *coerenza*
10. la regola consente di *conoscere le proprie potenzialità*

7.1.5 La giustizia in classe e l'idea di valutazione negli insegnanti

Il momento della valutazione assume una notevole importanza nella vita scolastica perché esso risulta essere dal punto di vista dell'insegnante uno strumento attraverso il quale comprendere la qualità dell'insegnamento, confermata o meno dai risultati raggiunti dagli studenti. Il processo di valutazione inoltre costituisce l'ambito in cui gli attori della relazione educativa possono esprimere la soddisfazione ottenuta: gli insegnanti, che intravedono nei risultati degli allievi il frutto del loro lavoro e gli studenti che si vedono o meno riconosciuti i loro sforzi ed il loro impegno nello studio. La valutazione dunque è un tema che riguarda la motivazione all'acquisizione di nuove conoscenze, dal momento che i risultati ottenuti costituiscono una molla all'apprendimento; il benessere vissuto a scuola perché, se è vero che la valutazione comunemente è rivolta alle singole prestazioni dello studente, essa è anche condivisa da un punto di vista emotivo con il gruppo classe (Resh, 2010); infine, con particolare riferimento alla teoria dell'equità di Adams (1965), esso riguarda i vissuti di giustizia e di ingiustizia che nascono in relazione al grado di soddisfazione raggiunto, paragonato all'impegno e allo sforzo impiegati.

Numerosi studi (Thorkildsen, 1989; Dalbert, 2006; Resh, 2010) hanno evidenziato come vi sia un nesso tra la percezione di giustizia in classe e le pratiche educative e didattiche degli insegnanti. Tra queste si è fatto particolarmente riferimento al processo di valutazione (Warring, 2015), durante il quale numerose sono le occasioni in cui gli studenti possono manifestare sentimenti di giustizia e di ingiustizia (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014).

Anche le teorie sulla giustizia nelle organizzazioni (Greenberg, 1990; Greenberg & Cropanzano, 2001) confermano come la distribuzione di risorse, le procedure utilizzate a tal fine e le modalità relazionali che caratterizzano le interazioni tra i membri di uno stesso contesto siano determinanti nella nascita di sentimenti di giustizia e di ingiustizia e nella percezione di un clima favorevole alla produttività e all'impegno. In altre parole, il rispetto di alcuni criteri di giustizia (distributivo, procedurale ed interazionale) facilitano la gestione del contesto lavorativo e, in ambito scolastico, la conduzione della classe. In riferimento a queste teorie, è possibile affermare che la valutazione presenta sia degli aspetti "tecnici" riguardanti l'utilizzo di strumenti specifici cui gli insegnanti si rifanno nell'assegnazione del voto agli studenti e sia degli aspetti "di relazione", che comprendono le modalità comunicative ed interazionali utilizzate dagli insegnanti quando giudicano o valutano gli studenti.

Le ricerche sulla valutazione confermano la complessità insita in questo processo relativa al problema di chi stabilisce i criteri valutativi, di quali debbano essere quelli fondamentali e di quali sono i risultati che gli insegnanti desiderano raggiungere (Warring, 2015). E' questa complessità che rende le dichiarazioni degli insegnanti ricche di numerose sfaccettature.

Gli insegnanti intervistati ritengono di essere insegnanti "giusti" durante i numerosi momenti in cui valutano gli studenti e le loro affermazioni confermano il ricorso a due differenti tipologie di valutazione (Dalbert, 2007): quella basata su criteri chiaramente stabiliti e comunicati agli studenti (*criterion-based-evaluation*) e la valutazione che presta particolare attenzione ai risultati dello studente, facendo un continuo confronto con quelli precedentemente raggiunti (*individual-base-evaluation*).

Un recente studio (Tierney, Charland, 2011) che aveva come focus l'individuazione dei principi cui gli insegnanti si ispirano per valutare gli studenti, ha confermato come nella maggior parte dei casi gli insegnanti valutano gli studenti sulla base di quanto essi si aspettano che imparino (*principle of criterion referenced*). D'altro canto gli insegnanti nel valutare gli studenti considerano l'impegno personale di ciascuno come uno degli elementi cruciali per ottenere buoni risultati (*self referenced*). Il riferimento a criteri ben definiti attraverso i quali valutare gli studenti rimanda ai principi della *giustizia procedurale*, ossia a quel tipo di giustizia presente nelle organizzazioni che dipende in primo luogo dalla correttezza e dalla coerenza delle procedure utilizzate per l'assegnazione delle risorse (Leventhal, 1980).

A questo riguardo, ciò che gli insegnanti (58%) affermano essere fondamentale per una giusta valutazione degli studenti sono le procedure scelte e le regole ed i criteri che le

definiscono. Le testimonianze riportate nel box sottostante evidenziano in modo particolare questo aspetto:

Giustizia procedurale nel processo valutativo

- “I compiti li faccio correggere a loro dopo aver messo i voti” (interv. 1)
“il voto glielo faccio mettere oltre che alla persona stessa, anche a chi gli sta affianco” (interv. 1)
“io ho le mie tabelle... i miei criteri di valutazione” (interv. 1)
“noi facciamo tutte le griglie di correzione” (interv. 2)
“le verifiche ormai sono tutte verifiche che noi valutiamo con dei punteggi” (interv. 2)
“le verifiche le do con i punteggi e metto tutti i numerini anche per i temi...” (interv. 3)
“ho una griglia... assegno un punto per ogni domanda” (interv. 6)
“sono sicura di poter applicare dei criteri che posso replicare in modo omogeneo in tutte le altre situazioni” (interv. 7)
“di solito vengono prima definiti i criteri delle giustificazioni e la quantità delle interrogazioni” (interv. 8)
“le programmate non le faccio, interrogo chi voglio e semplicemente concordo con loro delle regole...” (interv. 12)

A questo proposito, nella pubblicazione *The student evaluation standards* (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation – JCSEE) sono riportati gli standard utilizzati dagli insegnanti per valutare gli studenti. Essi vengono definiti come “principi che dovrebbero guidare la valutazione” (pp. XX) e “richiedono che la valutazione degli studenti sia etica, corretta, utile, fattibile e accurata” (p. 3).

Il riferimento ai principi di *giustizia procedurale* è evidente quando gli intervistati richiamano l’attenzione su alcune *regole di giustizia* (Leventhal, 1976). A questo proposito, secondo le dichiarazioni degli insegnanti, l’accuratezza delle informazioni (*accuracy of information*) è uno di quegli aspetti che rende “giusta” e corretta la valutazione perché informa gli studenti dei criteri sottostanti il giudizio dell’insegnante. Del resto ciò è confermato anche da alcuni studi sui principi che regolano la valutazione tra i quali è menzionato quello relativo all’importanza che gli insegnanti comunichino e giustificino chiaramente il motivo che li ha condotti a valutare lo studente in un modo piuttosto che in un altro (JAC, 1993; JCSEE, 2003). Le testimonianze che seguono confermano quanto appena affermato:

“Secondo me è sempre meglio chiarire, se no rimane il dubbio...” (I 4, S 336)

“Se non capite il voto... io posso spendere anche tre ore per spiegarvelo...” (I 5, S189)

“Qui la regola è: lo confrontiamo (il voto ndr) se anche l'altro accetta il confronto, altrimenti io ti spiego... perché non è giusto ledere la dignità dell'altra persona” (I 5, S 192)

“Io ho una griglia assegno un punto per ogni domanda e quindi loro sono curiosi di sapere... “prof. quella domanda lì quanto pesava?”.. oppure “se ho sbagliato quell'esercizio non ho preso nulla o qualcosina mi ha dato?” il tutto è molto trasparente...” (I 6, S 240)

“Uno studente discute il voto... non è soddisfatto del voto, cerco di spiegarglielo sempre un po'...” (I 10, S 226)

Se *l'accuracy* è un aspetto importante nel processo di valutazione ed incide sulla qualità della relazione educativa, anche la *regola della correzione* assume agli occhi degli insegnanti la funzione di preservare atteggiamenti giusti e corretti nei confronti degli studenti. In una parola, l'insegnante è “giusto” quando si apre alla possibilità di mettere in discussione il proprio giudizio o i criteri sottostanti ad esso di fronte alla richiesta di chiarezza espressa da parte degli studenti. Questo è testimoniato dalle parole di alcuni intervistati:

“Io ho le mie tabelle, i miei criteri di valutazione che possono essere sbagliati... al limite li riadatto...” (I 1, S 556)

“Se io sbagliassi, è anche giusto (correggere ndr)...” (I 4, S 328)

“Loro (gli studenti ndr) dicono “prof guardi che lei ha sbagliato...”, per carità correggiamo!” (I 10, S 239)

Gli aspetti precedentemente illustrati, che riassumono l'idea che gli insegnanti possiedono del processo di valutazione, sono emersi anche attraverso l'analisi dei dati effettuata con il software Tlab. Come si può vedere nel grafico n. 8, le parole significative associate al lemma “valutazione” risultano essere quelle di “criterio”, “griglia”, “sbagliare” “errore” che ci informano, da una parte, dell'importanza attribuita dagli insegnanti all'utilizzo di criteri di valutazione chiari e condivisi con gli studenti e, dall'altra, della possibilità che la valutazione contenga in sé un certo margine di errore.

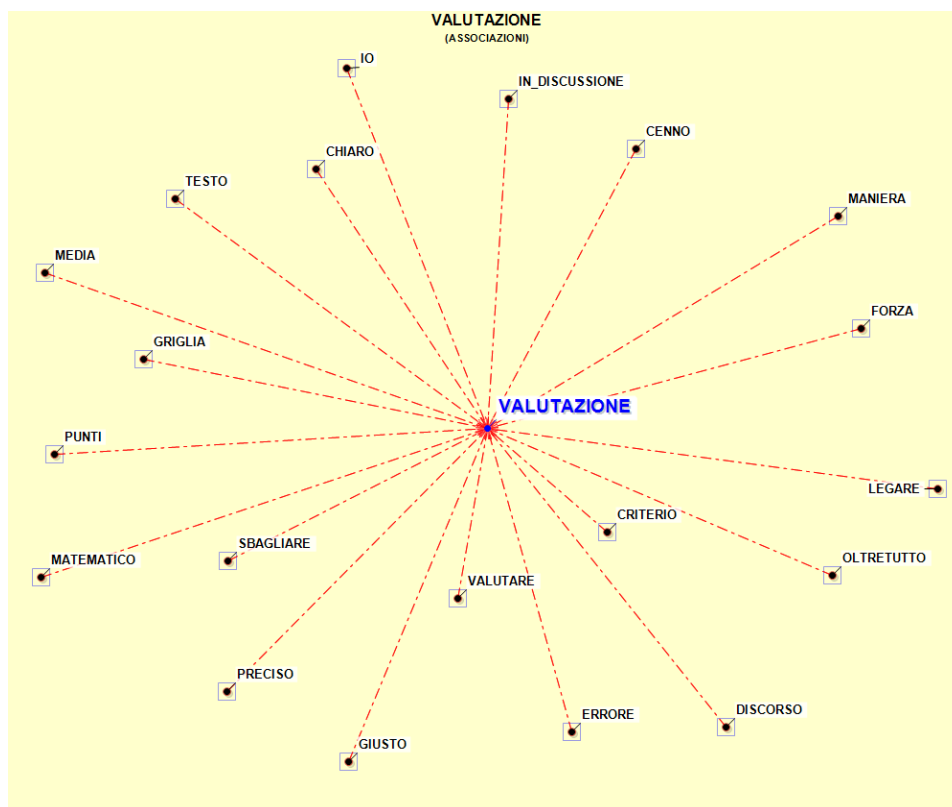


Figura 8: le parole associate al lemma “valutazione”.

Oltre all'importanza attribuita all'utilizzo di schede di valutazione e di criteri chiari e condivisi, alcuni insegnanti sottolineano come vi sia una correlazione molto forte tra le procedure utilizzate nella valutazione e la qualità della relazione educativa. In altre parole, non è possibile soffermarsi sulla *giustizia procedurale* senza che vi sia un richiamo alla *giustizia interazionale*: qualsiasi scelta valutativa operata dall'insegnante ha delle ripercussioni sulla relazione con gli studenti e sulla loro percezione di giustizia. Ecco alcune testimonianze di insegnanti a questo riguardo:

“Io personalmente tendo a fare un discorso soprattutto in prima e soprattutto all'inizio dell'anno sul fatto che le valutazioni sono sempre valutazioni della singola prestazione e mai dell'individuo che soprattutto nel passaggio dalla terza media alla prima superiore c'è una fase di difficoltà pazzesca perchè le valutazioni sono brutali...” (I 8, S, 168)

“Se vedo che c'è qualcuno in difficoltà specifica cerco di trovare un po' di tempo per parlargli a tu per tu, per chiedere qual è la difficoltà e già questo segnale di interesse per loro di solito è un aiuto perché alleggerisce quel senso di solitudine, di essere così insignificante da essere trasparente, cioè io continuo a prendere 3 e nessuno se ne accorge o fa un gesto di confronto...” (I 8, S 174)

“Soprattutto se il voto è negativo dire “guarda non hai studiato e quindi non hai saputo... non hai studiato bene...” cioè capire il perché... però, come dire, non assolutizzare mai quel risultato, mai dirgli “qui hai fatto schifo” ... dare più opzioni, se si può...” (I 10,S 262)

In queste parole si coglie come il momento valutativo sia anche un momento in cui l'insegnante ha la possibilità di assumere il ruolo di “facilitatore” (Rogers, 1973) e di creare un legame solido con lo studente su cui fondare il processo di apprendimento.

Gli insegnanti, dunque, dichiarano di prestare molta attenzione alle modalità con cui si relazionano agli studenti, a conferma del fatto che questo aspetto costituisce un elemento fondamentale che consente loro di sentirsi insegnanti “giusti”. Le testimonianze riportate nel box sottostante confermano l'idea che gli insegnanti aderiscono ai principi della *giustizia interazionale*, che si fonda su corrette modalità interazionali e comunicative tra insegnanti e studenti e che è considerata uno degli aspetti più importanti nel lavoro quotidiano in classe:

Giustizia interazionale e valutazione

“La valutazione delle prove è assolutamente legata ai punteggi, io non posso valutare diversamente un compito di un ragazzo che mi è antipatico” (interv. 2)

“Nell'interrogazione non mi permetto di trattare male un perché mi sta antipatico, è assolutamente impossibile” (interv. 2)

“Ho cercato di far pesare su quella valutazione un atteggiamento che non era direttamente legato alla performance di quel giorno...” (interv. 3)

“Dobbiamo accettare che siamo umani, riconoscendo questi nostri limiti” (interv. 3)

“Quello ha perso il papà o cose così... non gli cambio il voto... magari un'attenzione diversa, o quando spiego gli faccio la domanda ad hoc, per correggerlo eventualmente” (interv. 4)

“In qualsiasi caso fermatemi se non capite il voto, se avete qualche problema discutiamone insieme...” (interv. 5)

“Se un ragazzo non capisce la valutazione... mi dispiace... è come se non ci si capisse...” (interv. 10)

“Secondo me una cosa che i ragazzi avvertono tantissimo è se c'è un giudizio di valore... se c'è identità tra giudizio sulla persona e prestazione scolastica” (interv. 12)

In riferimento al momento della valutazione, 4 insegnanti su 12 rimarcano la questione della presenza di preferenze o di pregiudizi che potrebbero inficiare una valutazione corretta nei confronti delle prestazioni degli studenti. Dalle loro parole si evince come gli insegnanti, da una parte, esprimano una certa consapevolezza della possibilità di avere preferenze per alcuni studenti o al contrario di nutrire dei pregiudizi che, perdurando nel tempo, potrebbero non permettere loro di avere una visione oggettiva e a tutto tondo dello studente e, dall'altra, come essi dichiarino che l'elaborazione di giudizi positivi o negativi nei confronti degli studenti influiscono sulla qualità della relazione educativa e che pertanto andrebbero evitati o per lo meno esplicitati e spiegati agli studenti:

“In quella classe mi hanno fatto notare che, al di là del voto, per assenze ripetute di gente che bigiava nei compiti in classe io ero molto tenero, non li interrogavo come gli altri... alla fine mi sono fatto un bel lavaggio del cervello” (I 1, S 511)

“Abbiamo anche noi le nostre antipatie, assolutamente... sappiamo anche noi che non dobbiamo applicare alla valutazione queste antipatie, però ci sono dei ragazzi insopportabili e dei ragazzi che ti sembrano più simpatici...” (I 2, S 458)

“Non c'è niente di peggio che, come dire, avere un problema con i ragazzi, e sapere che tutto dipende da: - ah tu mi tratti in maniera diversa dal mio compagno – oppure – io non riesco ad avere il successo scolastico nonostante le ore di studio perché in realtà vengo valutato diversamente...” (I 6, S 336)

“Ci sono persone più simpatiche di altre... assolutamente... a me è successo spesso di avere ragazzi simpatici a cui ho dato i debiti formativi, che ho bocciato... non metto in gioco la mia simpatia umana e ancora più paradossalmente, se vogliamo, le persone dalle quali ho riscontrato l'affetto più alto a volte sono i miei bocciati...” (I 7, S 194)

Se da un lato le parole dei docenti confermano la possibilità che le loro pratiche valutative siano “inquinata” da preferenze o da pregiudizi, dall'altro si evince il loro tentativo di acquisire una certa consapevolezza rispetto ad un differente trattamento nei confronti degli studenti affinché possano in caso di errore modificare i loro interventi e le loro strategie.

Gli insegnanti in alcuni casi comunicano gli stati d'animo che accompagnano il processo valutativo. Se da una parte valutare gli studenti è segno del potere che gli insegnanti esercitano all'interno della relazione educativa, dall'altra non sempre il momento valutativo è vissuto senza difficoltà, ripensamenti o dubbi. Alcune affermazioni degli insegnanti testimoniano le differenti emozioni che essi provano durante la valutazione degli studenti:

“Una delle cose più pesanti è la parte della valutazione... abbiamo poche ore per materia e dobbiamo sempre assegnare tanti voti e questo è noiosissimo...” (intervista 10, S 190)

“la valutazione è sempre l'aspetto più sgradevole della faccenda...” (intervista 10, S 247)

“Ho il senso della limitatezza della valutazione e questo lo passo...” (intervista 12, S 360)

“quello che mi dà fastidio è che loro (gli studenti, ndr) hanno dei parametri soggettivi... si confrontano con il compagno accanto...” (intervista 4, S 328).

Le testimonianze sopra riportate evidenziano i vissuti degli insegnanti rispetto al momento valutativo, che presenta come principale caratteristica un'intensa problematicità mista ad un alone di negatività (Rezzara, 2000) perché valutare gli studenti non sempre è facile, a volte pone gli insegnanti di fronte a dilemmi difficili da risolvere con il risultato che tale azione è percepita come foriera di dubbi, a volte di paura di sbagliare e di essere giudicati per le scelte effettuate. E' chiaro come tutto ciò abbia un'influenza non indifferente sulla relazione con gli studenti tanto che gli insegnanti “se pur razionalmente consapevoli e convinti della necessità di valutare in educazione, esprimono spesso la fantasia o il desiderio di eliminare il controllo dai propri compiti e di liberare così la relazione educativa da una fonte importante di potenziale inquinamento” (Rezzara, 2000, p. 39).

Se le procedure valutative risultano agli occhi degli insegnanti fondamentali per garantire una giusta valutazione, vi sono altri aspetti che meriterebbero di essere presi in considerazione (Warring, 2015) e che sono di pertinenza del contesto in cui gli individui interagiscono. Ci si riferisce in particolar modo al sistema di credenze, di attitudini, di percezioni, di influenze culturali sia degli insegnanti che degli studenti e che nel loro incontrarsi e/o scontrarsi danno luogo a idee e rappresentazioni riguardo le modalità valutative (Warring, 2015). Alcune testimonianze degli intervistati evidenziano come alla base delle procedure di valutazione in alcuni casi vi siano delle credenze e delle idee che, indipendentemente dal risultato raggiunto dagli studenti, influenzano ed orientano il giudizio degli insegnanti nei loro confronti:

“Uno che più i tanto non riesce a dare... magari non ha voglia... è innamorato... cerco di non mettergli 4... magari gli darò lo stesso la materia a settembre” (I 1, S 578).

La significatività di questa testimonianza risiede nell'attribuire una certa attenzione da parte dell'insegnante non solo alle prestazioni dello studente relative ai contenuti disciplinari, quanto piuttosto al suo stato d'animo, alla sua situazione esistenziale che finisce con il condizionare la valutazione. In questi casi, pur avendo l'insegnante l'idea che una valutazione "giusta" sia possibile grazie all'utilizzo di strumenti considerati oggettivi, l'immagine che egli elabora di uno studente in particolare ne influenza la valutazione. Ecco altre testimonianze che confermano quanto appena detto:

"Quello ha perso il papà o cose così.... per cui un pochino ci ragioni sopra... non gli cambio il voto... magari ho un'attenzione diversa e quando spiego gli faccio una domanda ad hoc... per correggerlo eventualmente..." (I 4, S 338)

"Ho avuto anche dei ragazzi che siamo riusciti a tenere a scuola nonostante avessero delle famiglie disastrose dietro..." (I 9, S 142)

Le parole che seguono evidenziano un aspetto di "umanità" presente nel momento della valutazione che si basa sul credere che lo studente può vivere anche dei momenti di *defaillance* durante i quali non è possibile valutare le sue conoscenze disciplinari:

"Oggi una ragazza mentre facevamo il compito è scoppiata in lacrime... e va beh ho detto: lo fai la prossima volta... finita l'ora le ho chiesto: c'è qualcosa che non va?... no prof da un po' di tempo ho crisi di panico..." (I 6, S 264)

In sintesi, tutti gli insegnanti intervistati dichiarano di essere corretti e "giusti" nel valutare gli studenti dal momento che utilizzano griglie di valutazione chiare e condivise e sono coerenti con i criteri valutativi stabiliti. Dalle parole degli intervistati si evince dunque un'attenzione particolare alle procedure e alle regole che sottostanno il processo valutativo ed, in riferimento ad esse, il desiderio di stabilire un "patto" con gli studenti. Il contratto valutativo richiama il concetto di *contratto sociale* (Rawls, 1971) con il quale gli individui appartenenti ad una stessa comunità si impegnano, in nome dei principi individuati, a collaborare per garantire a ciascuno una giusta distribuzione di benefici. L'idea di valutazione che gli insegnanti esprimono si fonda dunque sulla presenza di procedure stabilite a priori che di per sé garantirebbero un trattamento equo e "giusto" nei confronti degli studenti. D'altra parte la letteratura che si è focalizzata sugli aspetti etici della valutazione ha evidenziato la frequente presenza di un gap tra principi etici cui gli insegnanti si ispirano quando esprimono un giudizio nei confronti degli studenti ed il comportamento

etico (Wenren, 2014). Tutti gli insegnanti infatti comunemente esprimono il desiderio di valutare in modo giusto gli studenti (Tierney & Charland, 2011), ma nella realtà, come vedremo attraverso l'analisi delle interviste agli studenti, questo non sempre accade.

7.2 Il punto di vista degli studenti sul comportamento degli insegnanti

Il bisogno di indagare il punto di vista degli studenti attraverso i focus group è nato dalla necessità di confrontare ciò che gli insegnanti dichiarano di sé e del loro operato in classe e quello che effettivamente essi mettono in pratica. In altre parole, se dalle affermazioni degli insegnanti emerge un quadro abbastanza chiaro di ciò che essi reputano essere “giusto” nella relazione con gli studenti e nelle pratiche educative e didattiche, è attraverso le descrizioni che gli studenti fanno dei loro insegnanti che è possibile cogliere eventuali discrepanze o affinità tra ciò che gli insegnanti stessi affermano e ciò che accade in aula.

A questo proposito, numerosi studi ribadiscono l'importanza di mettere a confronto ciò che gli insegnanti dichiarano con ciò che descrivono i loro stessi studenti. Tornblom e Vermunt (2007) sostengono ad esempio che un buon indicatore di giustizia o di ingiustizia in classe consiste nella presenza o meno di discrepanza tra la rappresentazione ideale di giustizia presente negli attori che vivono la scena scolastica e la diretta esperienza degli studenti sondata attraverso alcuni strumenti (interviste, questionari) che consentono di focalizzarsi in modo particolare sul comportamento degli insegnanti.

Wubbels e altri ricercatori (1992), in uno studio relativo alla possibile discrepanza tra ciò che gli insegnanti dichiarano riguardo il loro comportamento, i loro ideali e la percezione degli studenti, sostengono l'importanza di dare voce alle esperienze degli studenti in quanto esse ci informano dei reali comportamenti degli insegnanti. Gli autori riportano a sostegno della loro tesi i risultati di alcune ricerche sugli insegnanti avvenute negli anni '70 dello scorso secolo che, sulla base di osservazioni effettuate in classe da alcuni ricercatori, mostravano come le percezioni negli insegnanti del loro comportamento si discostavano in maniera significativa da quelle degli studenti a riguardo. Al contrario le percezioni degli studenti presentavano una certa affinità con quelle degli osservatori a conferma del fatto che il significato attribuito dagli studenti a quanto accade in classe è ragionevolmente valido (Marsh, 1984).

Anche Rogers (1973) conferma l'importanza di tenere in considerazione il pensiero degli studenti riguardo l'effettivo comportamento degli insegnanti in classe dal momento che

“affermazioni e resoconti di insegnanti potrebbero apparire giustamente sospetti, perché molti di noi amerebbero credere di possedere simili attitudini, e potrebbero avere una percezione deformata delle proprie qualità. Indicherò, invece, come questa attitudine di

stima, di accettazione, di fiducia si manifesti allo studente che è tanto fortunato da sperimentarla”⁵⁷

Se attraverso l'analisi delle dichiarazioni degli insegnanti è stato possibile delineare un quadro sulle rappresentazioni del loro operato in classe e più nello specifico dell'idea che essi possiedono di sé, degli studenti e della conduzione della classe, le dichiarazioni degli studenti, le loro rappresentazioni sugli insegnanti e più in generale la descrizione di situazioni di cui sono protagonisti in classe hanno consentito di evidenziare eventuali discrepanze tra il “dichiarato” degli insegnanti ed il loro “agito”. In una parola, ha permesso di indagare da un altro punto di vista, quello dello studente appunto, le vicende che animano la vita scolastica, i vissuti che nascono in relazione ai comportamenti degli insegnanti e le emozioni che interessano gli studenti nel complesso percorso di apprendimento. I focus con gli studenti hanno permesso infine di operare un confronto tra le reali caratteristiche degli insegnanti e l'idea che gli studenti stessi hanno elaborato di insegnante “giusto” nel corso della loro esperienza di formazione.

Prima di mettere a confronto i risultati emersi dall'analisi delle interviste agli insegnanti con quelli enucleati dall'analisi dei focus con gli studenti è necessario evidenziare alcuni nuclei tematici presenti nelle dichiarazioni degli studenti. Un primo tema riguarda la *descrizione dell'insegnante reale*, operata sulla base di continue osservazioni da parte degli studenti di quanto accade in classe. Essa include le modalità attraverso le quali l'insegnante affronta particolari situazioni, quali ad esempio la conduzione della classe, il controllo della disciplina, le metodologie didattiche ed il momento della valutazione. La descrizione dell'insegnante reale comprende inoltre la passione per la materia insegnata, l'attenzione verso i rapporti interpersonali e la competenza mostrata nel processo di insegnamento. Vi è poi il tema dell'*insegnante ideale*, delle caratteristiche cioè che un insegnante, agli occhi degli studenti, dovrebbe possedere per essere un insegnante “giusto”. L'enucleazione delle caratteristiche degli insegnanti, sia reali che ideali, ha consentito di tracciare un quadro sul significato che gli studenti attribuiscono al termine *giustizia* in relazione al comportamento reale degli insegnanti in classe e alle qualità che essi ritengono necessarie per definire un insegnante “giusto” o, al contrario, alle mancanze che portano un insegnante ad essere vissuto dagli studenti come “ingiusto”.

L'analisi dei focus operata con l'utilizzo del software Tlab, in particolare con la *co-word-analysis*, ha confermato i risultati rilevati con l'analisi qualitativa dei dati ed ha evidenziato

57 Rogers C. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, pp. 136.

un interessante quadro che sintetizza le principali caratteristiche ed azioni degli insegnanti dal punto di vista degli studenti, come si può vedere nella figura n. 9:

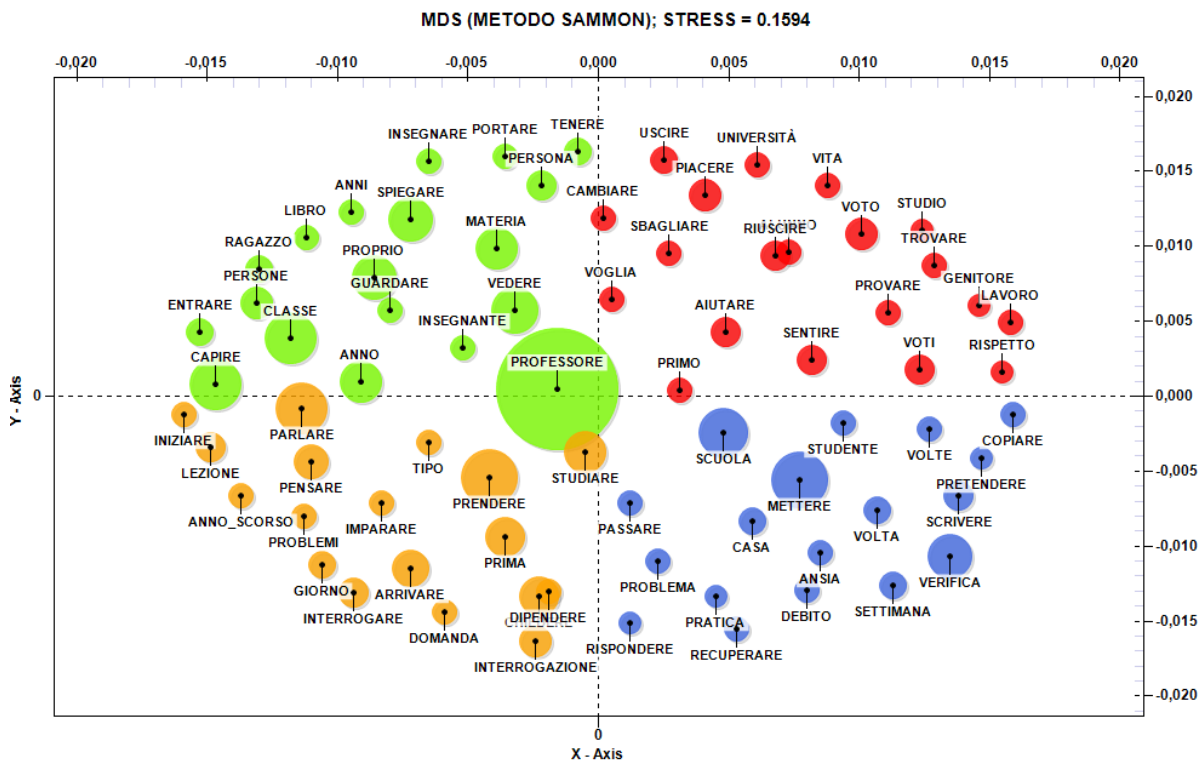


Figura 9: aree tematiche che emergono dall'analisi dei focus con gli studenti.

Il grafico mostra quattro aree nelle quali è possibile individuare alcuni temi dominanti: La prima area in alto a sinistra del quadrante è chiaramente riferita alle *competenze* che un professore possiede o dovrebbe possedere, riassumibili in alcune azioni quali ad esempio “spiegare” e “insegnare” che hanno come oggetto la “materia” insegnata dal docente. Il quadrante appena menzionato è strettamente connesso con quello in basso a sinistra i cui lemmi fanno pensare ad alcune azioni messe in atto dagli studenti, quali ad esempio “imparare”, “pensare”, “studiare” che sono correlate con le competenze dei professori. A questo riguardo è il lemma “capire”, posizionato sul confine delle due aree in questione, a rappresentare una diretta connessione tra la capacità dell'insegnante di condurre la lezione e quella dello studente di raggiungere buoni risultati nell'apprendimento. Dal quadrante in alto a destra è possibile enucleare alcuni *atteggiamenti dei docenti* che aiutano a comprendere il loro comportamento in classe, sia nei confronti della disciplina insegnata e sia nei confronti degli studenti: i lemmi “piacere” e “voglia” sono indicativi dell'importanza che l'insegnante esprima piacere e passione nel trasmettere i contenuti della sua disciplina, mentre i lemmi

“sbagliare”, “aiutare”, “sentire” associati a quelli di “rispetto”, “vita” e “voto” risultano essere significativi per comprendere alcuni atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti: essi possono “sbagliare” nella valutazione, ma possono anche “aiutare” portando rispetto agli allievi e soprattutto possono o potrebbero “cambiare”. Questo lemma si trova sulla linea di confine tra i due quadranti in alto di destra e di sinistra (relativi rispettivamente agli atteggiamenti e alle competenze dei docenti) ad indicare una possibilità di cambiamento insita nell'esercizio della professione di insegnante. Il quadrante in basso a destra infine mostra un aspetto cui gli studenti prestano molta attenzione: la valutazione, che consente di cogliere alcune caratteristiche dei docenti (“mettere ansia”, “pretendere”, “verifica”, “debito”) in relazione alle possibili risposte degli studenti (“rispondere”, “recuperare”, “copiare”). Il quadrante appena descritto presenta inoltre una connessione con quello che riguarda i risultati ottenuti dagli studenti (in basso a sinistra) attraverso il lemma “studiare”. La lettura di tipo “circolare” del grafico qui presentata conferma come i sentimenti di giustizia e di ingiustizia elaborati nel contesto scolastico siano frutto di una complessa interazione di più variabili che comprendono da un lato i comportamenti, gli atteggiamenti e le competenze degli insegnanti e dall'altro i risultati raggiunti dagli studenti, il loro impegno e la motivazione ad essi sottostanti.

7.2.1 Descrizione dell'insegnante reale

La descrizione dell'insegnante effettuata dagli studenti si articola in due sotto-categorie che racchiudono rispettivamente le caratteristiche degli atteggiamenti che gli insegnanti mostrano nei confronti della disciplina insegnata (presenza o assenza di passione e di interesse) e di conseguenza le ripercussioni che questi hanno nella relazione con gli studenti e le caratteristiche che definiscono il reale comportamento degli insegnanti in classe durante lo svolgimento della lezione.

L'approfondimento delle due sotto-categorie individuate ha consentito di delineare più in generale le caratteristiche che rendono “giusto” oppure “ingiusto” l'insegnante agli occhi degli studenti. In linea con alcune ricerche che si sono focalizzate sulla figura del “buon insegnante” (Murray, 2011), ciò che gli studenti ritengono parte essenziale del comportamento degli insegnanti consiste nel mostrarsi paziente, comprensivo, in grado di spiegare la materia in modo chiaro, comprensibile e appassionato e disponibile ad aiutare gli allievi in difficoltà.

Quando gli studenti descrivono gli insegnanti prestano molta attenzione a tutte quelle caratteristiche che concorrono a definire la loro professionalità che si esplicita attraverso specifici atteggiamenti. Innanzitutto essi tendono a sottolineare la *passione* che alcuni

insegnanti esprimono quando trattano i contenuti disciplinari che insegnano. E' questa una delle qualità fondamentali per un buon insegnante: saper coniugare l'insegnamento degli aspetti contenutistici di una disciplina e il desiderio di infondere negli studenti la passione che anima l'atto stesso dell'insegnare. Le parole di alcuni studenti sono significative a riguardo:

“Dipende da insegnante a insegnante, ci sono quelli in cui si nota più passione e piacere nell'insegnare e quelli che... sono meno coinvolti nelle spiegazioni” (focus 1)

“Ci sono alti professori che sono appassionati e vogliono spiegarti le cose non tanto per il voto ma per il semplice fatto che tu queste cose le devi apprendere” (focus 1)

“Ci hanno tolto botanica... e questo professore ci ha voluto lo stesso spiegare botanica... cioè lui è interessato... ha proprio passione, ci ha portato anche all'università!” (focus 4)

“Ci sono professori che hanno ancora tuttora la passione e riescono a trasmetterla agli studenti...” (focus 5)

Al contrario vi sono insegnanti che nonostante conoscano in modo approfondito la loro materia non sono in grado di spiegarla e di conseguenza non invitano gli studenti ad approfondirla. In sostanza, dal punto di vista degli studenti, non è sufficiente che gli insegnanti siano competenti e preparati, occorre anche che essi esprimano passione per l'insegnamento. Di seguito si riportano alcune testimonianze nelle quali è evidente il rammarico negli studenti quando gli insegnanti non sono in grado di coinvolgerli nella lezione:

“sono preparati ma non sono capaci di trasmetterci il loro sapere” (focus 6)

“ci sono quelli che invece per noia o per... magari... si vede che sono meno coinvolti nelle spiegazioni” (focus 1)

“Ci sono professori che hanno passione e dei professori che non ne hanno, ti fanno passare la voglia, ti fanno odiare la materia” (focus 5)

La passione che gli insegnanti mostrano quando trasmettono agli studenti i contenuti disciplinari ha una funzione fondamentale agli occhi degli studenti e cioè quella di *motivare allo studio* e di conseguenza di ottenere risultati migliori nell'apprendimento. Ecco alcune testimonianze a riguardo:

“Quando la prof spiega con passione cioè io ad esempio Dante non lo potevo sopportare poi però la mia prof di italiano lo spiegava davvero bene cioè a me appassionava ed era veramente l'unica ora di lezione in cui io veramente non usavo il telefono e mi faceva piacere prendere appunti ed ascoltarla” (focus 1)

“Con lui le spiegazioni sono più dinamiche... rende la materia più interessante e attraente per gli studenti, infatti i miei voti si sono alzati” (focus 2)

Quest'ultimo aspetto è strettamente legato alla descrizione che gli studenti fanno delle modalità attraverso le quali gli insegnanti spiegano la materia: maggiore è la cura cui essi ricorrono per offrire spiegazioni approfondite dell'argomento trattato migliore è il risultato ottenuto dagli studenti sul piano dell'apprendimento. In una parola, gli studenti apprezzano la *competenza* negli insegnanti riguardo la materia di cui si occupano. Essere competenti per gli studenti significa:

- saper spiegare in modo adeguato;
- utilizzare metodi e strategie didattiche proficue ai fini dell'apprendimento;
- preoccuparsi che tutti gli studenti siano nella condizione di comprendere l'argomento trattato.

In sostanza i professori competenti, che conoscono la materia, coinvolgono maggiormente gli studenti nel processo di apprendimento e mostrano un certo interesse affinché essi imparino, come si evince dalle parole di questi studenti:

“I prof che coinvolgono sono i prof acculturati che sanno spiegare... sono i prof... quelli giusti!” (focus 4)

“due qui sono i prof bravi perché loro riescono a spiegarti le cose in modo semplice, a fare i collegamenti con tutte le altre materie e a spiegare cose difficili con parole semplici... cioè non è una cosa facile...” (focus 4).

Dalle parole degli intervistati si evince dunque come se da una parte i fattori di ordine affettivo e relazionale giocano un ruolo importante nelle interazioni tra insegnanti e studenti, dall'altra sono soprattutto i fattori di ordine cognitivo quelli intorno ai quali gli studenti di scuola superiore organizzano le proprie rappresentazioni di insegnante (Gilly, 1980).

Di seguito, nel box, si riportano alcune testimonianze attraverso le quali si evidenziano le qualità dell'insegnante competente o, al contrario, incompetente:

Insegnante competente	Insegnante incompetente
<p>“Ho avuto un altro professore... spiegava tutto!” (focus 5)</p>	<p>“Gli insegnanti non tornano indietro e non rivedono (gli argomenti) vanno avanti... le persone che non hanno capito l'argomento precedente, di conseguenza non possono capire il seguente” (focus 2)</p>
<p>“Secondo me è una brava insegnante... spiega proprio bene!” (focus 5)</p>	<p>“Con questo professore non si sa mai cosa chiede, cosa bisogna fare... così dal lavoro non si capisce mai come bisogna svolgerlo...” (focus 2)</p>
<p>“Lei ha fatto una parte di programma che sul programma non c'era... diciamo che per quello è da ringraziare perché ci ha fatto fare cose che noi avremmo già dovuto fare” (focus 5)</p>	<p>“Noto un calo da parte dei professori perché danno meno importanza alle spiegazioni” (focus 6)</p>
<p>“Anche matematica... sono cose comunque difficili, però sono spiegate in modo tale che riesci a farle e ad arrivarci, alla fine quando le spiega non sono così difficili...” (focus 3)</p>	<p>“Molti professori non ci tengono ad insegnare molto bene la loro materia... cioè voglio dire che magari non si impegnano in modo tale che tutti gli studenti imparino bene” (focus 4)</p>
<p>“Positivo è che sono preparati!” (focus 2)</p>	<p>“Come insegnante non eccelle, perché le cose non le sa” (focus 5)</p>
	<p>“Non sanno spiegare... non sono in grado di fare gli insegnanti” (focus 4)</p>
	<p>“Non fanno una pausa durante le spiegazioni che servirebbe per riprendere un po' il discorso, invece continuano senza fermarsi a spiegare la teoria”(f. 3)</p>

Appare chiaro che l'incompetenza è una caratteristica che connota l'insegnante come “ingiusto” agli occhi degli studenti. L'individuo infatti percepisce di essere trattato con giustizia quando riceve ciò che ritiene essergli dovuto in riferimento alle aspettative che egli matura nel contesto in cui si trova (Hegtvedt & Markovsky, 1995).

Così quando l'insegnante non è in grado di spiegare in modo chiaro gli argomenti gli studenti perdono la motivazione allo studio e si arrendono di fronte alle difficoltà dal momento che non si sentono compresi:

“Quando la chiami e le dici: prof, prof...non ho capito prof!, prof... non ti caga! Magari noi ci mettiamo del nostro, perché alla fine noi non venendo cagati ci facciamo i cacchi nostri ed è comprensibile che lei ci rimanga male... ma io veramente mi sono persa alla prima frase e da lì non ho capito più nulla...” (focus 5).

L'essere competente da parte dell'insegnante comprende dunque non solo la conoscenza della materia insegnata e la capacità di adattare metodi e strategie di intervento agli obiettivi che si intendono raggiungere, ma anche la predisposizione ad aiutare gli studenti nel difficile percorso dell'apprendimento, come si evince da queste testimonianze:

“la prof. dà spazio sia alle persone che vanno male che a quelle che vanno bene, a quelle che vanno male cerca in tutti i modi di farle recuperare, magari anche a nostro svantaggio... facendo più verifiche, però di un programma ristretto” (focus 2)

“(la professoressa ndr) è positiva... ti aiuta... ci fa fare molte attività diverse...” (focus 3)

“forse perché era appena uscito dagli studi e sapeva come studiare e come studiavano gli studenti e ci aiutava molto in quello e infatti tutti siamo andati bene in quella verifica...” (focus 3)

“La professoressa di francese è molto competente, esperta e preparata nella sua materia, è sempre disponibile ad aiutare gli alunni in difficoltà, cerca di incoraggiare i propri studenti anche nei momenti più difficili...” (focus 6)

“[...] aiutato nel senso che magari prendevo 5 nella verifica e (la professoressa ndr) e la professoressa diceva: dai stai tranquillo... puoi recuperare... hai le potenzialità per farlo...” (focus 4).

L'analisi dei focus realizzata con il software Tlab, mediante il metodo dell'associazione di parole, evidenzia e conferma la stretta correlazione tra la passione dell'insegnante, la sua competenza nella disciplina e i risultati raggiunti dagli studenti sul piano dell'apprendimento enucleata anche attraverso l'analisi di tipo qualitativo. Si osservino i grafici n. 10 e n. 11: in particolare la presenza di lemmi quali “spiegare”, “capire”, “bravo” associati al lemma

“professore”, e le parole “sforzo” e “voto” “materia” associate al lemma “studiare”, che rendono conto di quanto sin qui affermato:

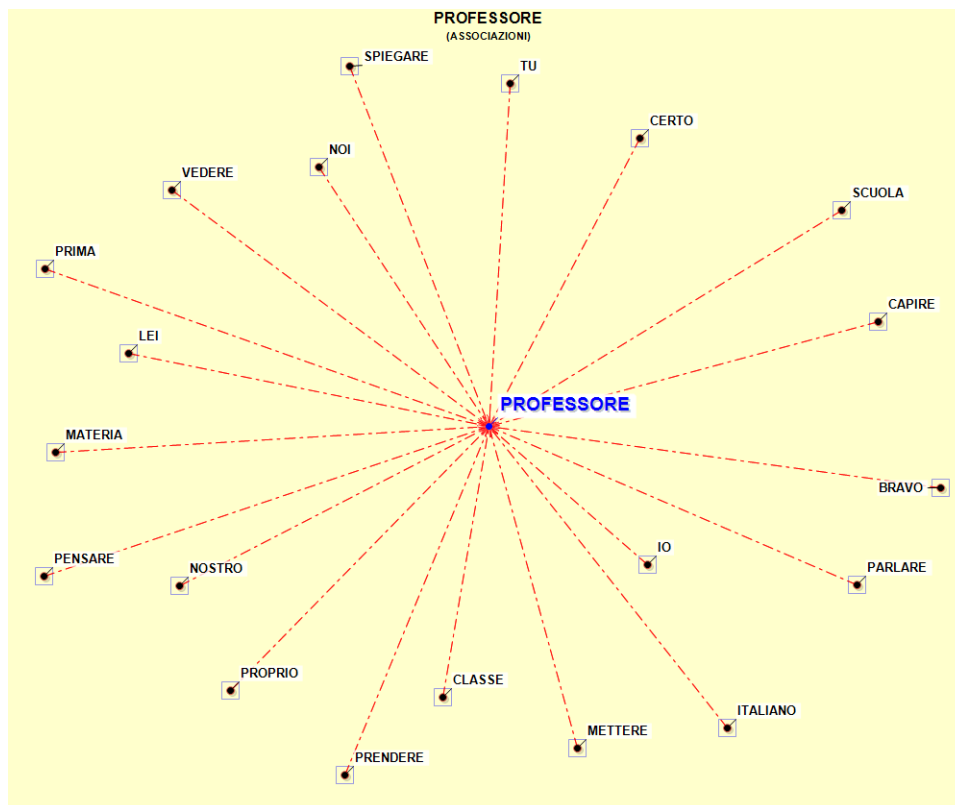


Figura 10: parole associate al lemma “professore”.

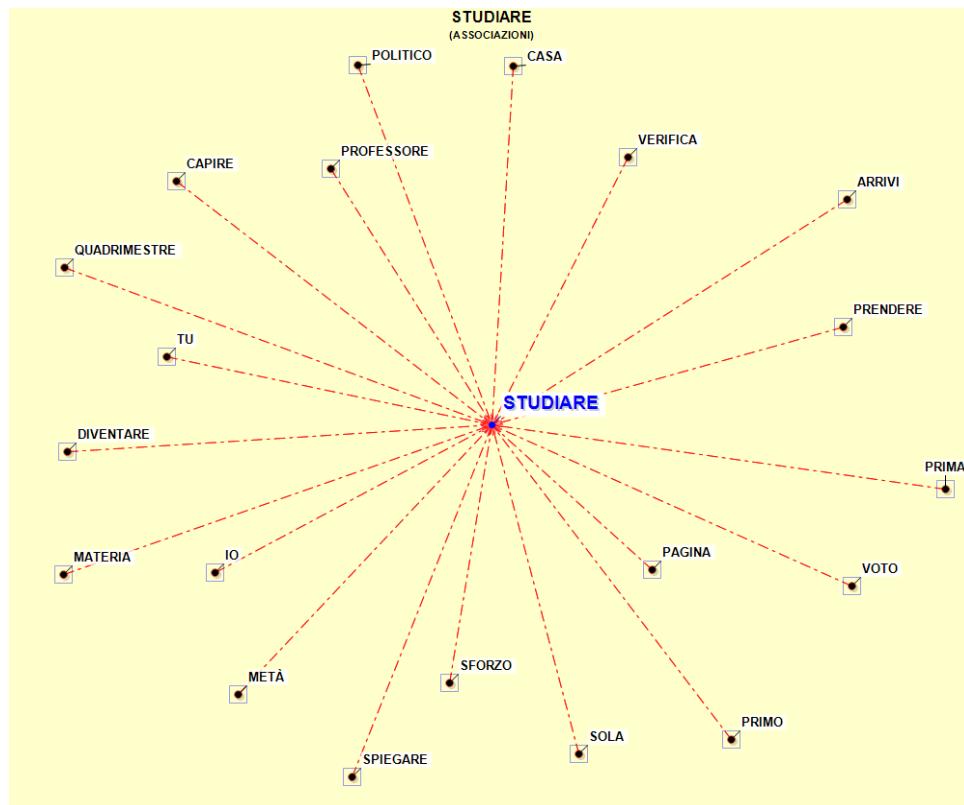


Figura 11: parole associate al lemma “studiare”.

L'atteggiamento degli insegnanti di mettersi a disposizione degli studenti al fine del raggiungimento dei risultati previsti richiama un'altra qualità dell'insegnante ritenuto “giusto” e cioè quella di essere in grado di “dare molto” sul piano della didattica a costo di diventare severo. La serietà, la competenza e la severità degli insegnanti sortiscono come effetto quello di un maggior impegno da parte degli studenti. Ecco alcune testimonianze a riguardo:

“Lei sa di dare tanto e pretende da noi lo stesso impegno” (focus 3)

“Secondo me anche quella di italiano, essendo sempre molto rigida, pretende tanto, ti aiuta ad avere un'impostazione un po' più ferma” (focus 3)

“(La professoressa di arte ndr) è severa, severissima... è esigente, però io di storia dell'arte mi ricordo ancora il primo argomento dell'anno scorso... è l'unica materia che studio proprio bene...” (focus 5)

“Voglio farle vedere che tanto lei (la professoressa ndr) tanto ci mette impegno tanto ce lo vorrei mettere anch'io e in tutto ciò lei è anche una delle professoresses più severe che abbiamo” (focus 1)

“Ha senso il professore severo che pretende tanto, che ti mette sotto pressione...” (focus 1)

“(Il professore ndr) è serio e ironico allo stesso tempo, e severo quando serve” (focus 6).

La severità dell'insegnante e ancor più la sua competenza sono ritenute qualità significative perché, in riferimento al *principio di uguaglianza*, garantiscono a tutti gli studenti la possibilità di raggiungere risultati soddisfacenti e di imparare ciascuno in base ai propri bisogni (Deutch, 1976). La percezione da parte degli studenti di essere trattati giustamente è pertanto correlata alla possibilità che tutti raggiungano gli stessi risultati, avendo come riferimento le necessità di ognuno: tutto ciò concorre a creare un clima di *giustizia in classe* in cui la relazione tra studenti ed insegnanti è caratterizzata da rispetto reciproco, ascolto e comunione di intenti (Young, Horan, Frisby, 2013). Questo risultato è in linea con quanto si evince da una recente ricerca (Berti, Molinari, Speltini, 2010) sulla giustizia a scuola nelle rappresentazioni di studenti ed insegnanti. Rispetto agli studenti emergeva chiaramente come essi reclamassero gli stessi diritti e le stesse opportunità per tutti, in uno spirito chiaramente democratico.

D'altra parte, la competenza degli insegnanti è una qualità grazie alla quale gli studenti confermano o meno il *potere* esercitato dagli insegnanti stessi nella relazione educativa e didattica. Freire (2014) a questo proposito sottolinea come un insegnante non può esercitare alcuna autorità in assenza di competenza professionale. L'insegnante cioè

“che non prenda sul serio la propria formazione, che non studi, che non si sforzi di restare all'altezza del proprio compito, non ha la forza morale per coordinare le attività della propria classe [...] Voglio dire che l'incompetenza professionale squalifica l'autorità dell'insegnante”⁵⁸.

In sostanza, quando gli insegnanti sono in grado di esercitare la loro professione con competenza vi è una maggior possibilità che essi godano di una forma di *potere legittimato* da parte degli studenti (Pfeffer, Salancik, 1978, in Bonazzi, 2002). Alcuni autori hanno

58 Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Ed. Gruppo Abele, Torino, p.77.

definito il potere che gli insegnanti esercitano (e che gli studenti riconoscono) in virtù delle loro conoscenze disciplinari come *potere didattico* (Harjunen, 2009). La circolarità che caratterizza il rapporto tra potere riconosciuto e competenza nello svolgere il lavoro di insegnante è essenziale affinché si instauri un clima di giustizia in classe che assicuri in primo luogo un apprendimento autentico, durante il quale lo studente possa esprimere con libertà i suoi timori e le sue perplessità a riguardo. E' in relazione al tema del potere che gli studenti dichiarano in modo particolare il loro risentimento nei confronti degli insegnanti dal momento che quando essi lo esercitano in modo improprio vengono giudicati dagli studenti come insegnanti "ingiusti" come si evince da questa testimonianza in cui uno studente descrive con delusione e rammarico l'impossibilità di vivere con alcuni insegnanti un rapporto basato sulla fiducia reciproca e sulla possibilità di contrattare le scelte:

"I professori hanno il coltello dalla parte del manico e noi come studenti non possiamo giudicarli e dirgli nulla e nello stesso tempo se noi proviamo a fare qualcosa, loro riversano la loro frustrazione sulla nostra media e di conseguenza sul nostro futuro... non c'è una soluzione così noi siamo costretti a stare zitti e subire queste cose..." (focus 1)

e ancora:

"c'è troppo divario tra noi alunni e professori, cioè sono sempre visti come quelli che hanno il coltello dalla parte del manico... c'è troppo potere da una parte... devo stare zitto e ascoltarti dall'altra..." (focus 1)

Appare evidente dalle testimonianze sopra riportate che in un contesto organizzato in termini gerarchici qual è quello scolastico le relazioni interpersonali sono caratterizzate da una differente distribuzione del potere tra i membri che rende il loro rapporto asimmetrico (Costa, Nacamulli, 2002; Bonazzi, 2002), con il rischio di mettere in pericolo la qualità della relazione. La percezione di ingiustizia è avvertita soprattutto da parte di chi occupa una posizione di inferiorità nella relazione e cioè dagli studenti, che spesso si sentono "pedina in mani altrui" (Carugati, Selleri, 1996 p. 94), soprattutto quando non comprendono il senso dei compiti che vengono loro assegnati e gli obiettivi che devono raggiungere. Il sentirsi trattati ingiustamente inoltre acquisisce un grado di maggior intensità quando gli studenti non hanno voce in capitolo. In una parola, quando devono eseguire pedissequamente le disposizioni dell'insegnante senza che vi sia una comunione di intenti.

La modalità con la quale gli insegnanti esercitano il potere determina dunque la percezione di *giustizia* o *ingiustizia interazionale*, a seconda se la relazione è fondata su un autentico desiderio di collaborazione e di reciprocità o, al contrario, su un atteggiamento di

supponenza e autorità. La percezione che gli studenti possiedono di insegnante in quanto “giusto” o “ingiusto” dipende infatti dalle modalità attraverso le quali egli esercita la sua funzione di *leader* (Mayer et al., 2007): nel caso egli sia una persona forte e coerente vi sono maggiori possibilità che gli studenti elaborino giudizi positivi, al contrario se egli si mostra incoerente o troppo autoritario, e dunque non disposto a contrattare e condividere le scelte con gli studenti, potrebbe essere da questi percepito come “ingiusto”. Le testimonianze degli studenti consentono di enucleare due modalità attraverso le quali gli insegnanti esercitano il loro potere: 1) un uso inadeguato del potere che inficia la qualità del clima di classe e 2) un uso “positivo” del potere (Koutrouba , Baxevanou , Koutroumpas , 2012).

Rispetto al primo punto, il potere esercitato dagli insegnanti può essere vissuto dagli studenti come strumento attraverso il quale gli insegnanti stessi incutono timore:

“Chi vorrebbe esprimere la propria opinione non ce la fa, c'è paura...” (focus 4)

“Nessuno dice quello che pensa, perché hanno tutti paura di lei! Tutti sottomessi... tutti la odiano, ma nessuno parla, perché tutti sono sottomessi...” (focus 4)

Gli insegnanti esercitano il potere in modo inadeguato quando non sono in grado di mantenere il controllo all'interno della classe e decidono di utilizzare alcuni strumenti, quali ad esempio quello dell'interrogazione, per rimarcare la loro superiorità nei confronti degli studenti, i quali essendo in una posizione di subordinazione non possono far altro che subire le decisioni degli insegnanti:

“in classe c'è un clima di caos totale, lui non riesce a tenere la classe... si sente a disagio, si sente inferiore e l'unica cosa che fa è mettersi ad interrogare...” (focus 2)

“se chiedi di farti spiegare un esercizio di matematica, quella interroga le altre persone!”
(focus 1)

“Uno ha paura a chiedere... io avevo chiesto alla mia prof di matematica: non ho capito e lei mi ha detto: va beh interroghiamo... ha preso uno a caso e tutta la classe non aveva capito quel metodo...” (focus 1)

Vi è poi il caso in cui l'insegnante, a detta dello studente, pur avendo il potere per intervenire in situazioni di disagio che si verificano in classe non ne ha la capacità:

“(i professori) non prendono in mano la situazione... cioè quando c'è proprio casino in classe e lei non fa niente per farci stare zitti e continua a spiegare esattamente alle stesse persone che prima la stavano ascoltando, tutto il resto della classe non fa niente... e lei continua a spiegare!” (focus 5)

Questa testimonianza è significativa del fatto che gli studenti si aspettano che i professori siano in grado di stabilire dei confini tra ciò che è lecito e ciò che non lo è, perché solo in questo modo essi possono continuare a nutrire fiducia e ad alimentare stima nei confronti degli insegnanti. A lungo andare il comportamento inadeguato degli insegnanti rischia di inficiare la fiducia degli studenti nei loro confronti, tanto che essi potrebbero decidere di contrastare la possibilità degli insegnanti stessi di imporsi agli allievi. In una parola, gli studenti potrebbero smettere di riconoscere il ruolo di superiorità e autorevolezza dei docenti (Koutrouba, Baxevanou, Koutroumpas, 2012) a scapito della loro possibilità di un apprendimento significativo. Ecco delle testimonianze a riguardo:

“ci sono professori che magari non sanno neanche tenere la classe... per esempio noi dalla nostra parte facciamo di tutto per non disturbare però anche dall'altra parte dovrebbe esserci un po' più di preparazione... entra un professore e sembra quasi che abbia paura di noi... magari noi gli rispondiamo male, fa un passo indietro e non dovrebbe farlo... ci mette nella condizione di mettergli i piedi in testa...” (focus 2).

“ci sono quelli (professori ndr) meno severi che si fanno meno rispettare... così poi impazziscono per i cavoli loro perché si rendono conto di valere meno e di essere stimati meno di altri professori...” (focus)

Accanto a questa gestione inadeguata del potere da parte degli insegnanti che certamente contrasta la nascita di sentimenti di giustizia negli studenti, vi è quello che alcuni autori hanno definito un “uso positivo” del potere (Turman & Schrodt, 2006) che gli insegnanti esercitano esprimendo innanzitutto interesse per l'apprendimento degli studenti, credendo nelle loro potenzialità ed infine adottando uno stile di insegnamento interattivo e coinvolgente. In una parola, l'uso del potere è finalizzato quasi esclusivamente a far sì che il processo di insegnamento e apprendimento avvenga in un clima favorevole e sia percepito da tutti gli attori come “giusto”. Ecco alcune testimonianze a riguardo:

“(la professoressa ndr) sa farsi rispettare dagli studenti... ci mette autorità... si sa imporre sugli studenti...” (focus 5)

“Appunto lei (la professoressa ndr) non intende tanto dividere il ruolo di professore e quello di alunno... lei quasi scende tra di noi, capisce i nostri problemi, ci aiuta se abbiamo bisogno...” (focus 3)

L'apprezzamento da parte degli studenti di un “buon esercizio” del potere emerge anche dall'analisi effettuata con Tlab. Nei grafici n. 12 e n. 13, realizzati attraverso il metodo dell'associazione di parole, è possibile individuare, sia a partire dal punto di vista del singolo studente (“io”) che di quello del gruppo classe (“classe”), l'importanza conferita dagli studenti all'interesse che gli insegnanti mostrano per il loro apprendimento (lemmi “parlare”, “materia”, “professore”, “noi”, “capire”) ed all'assunzione di uno stile di insegnamento interattivo e coinvolgente (lemmi “professore”, “ascoltare”, “noi”, parlare”, “spiegare”, “capire”):

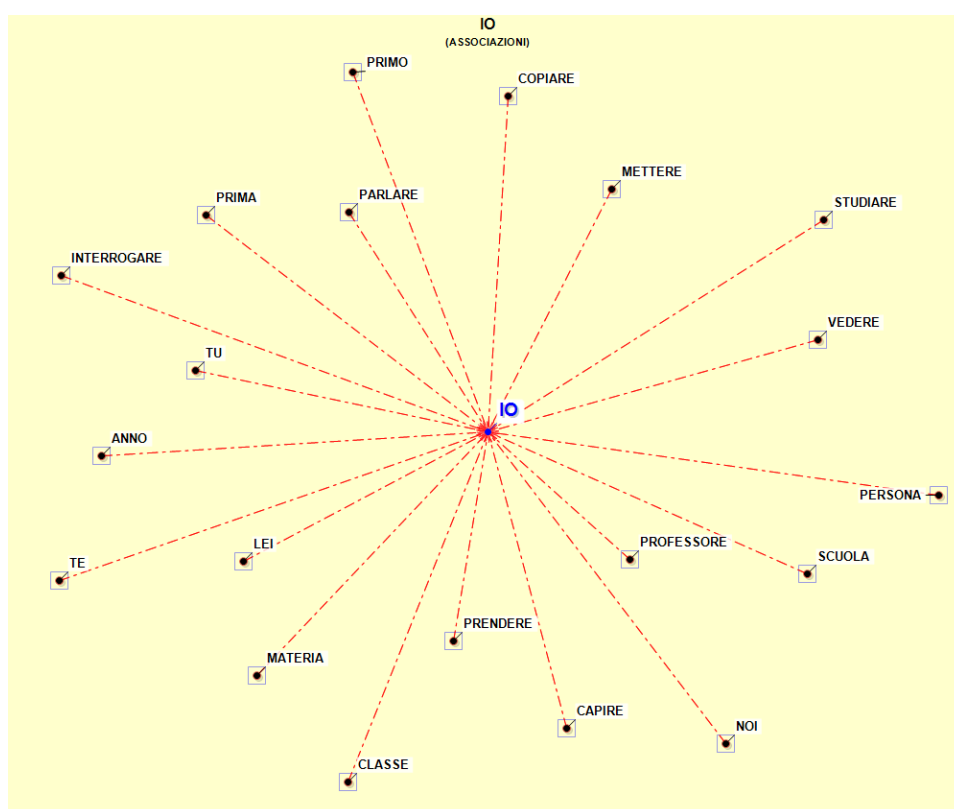


Figura 12: parole associate al lemma “io”.

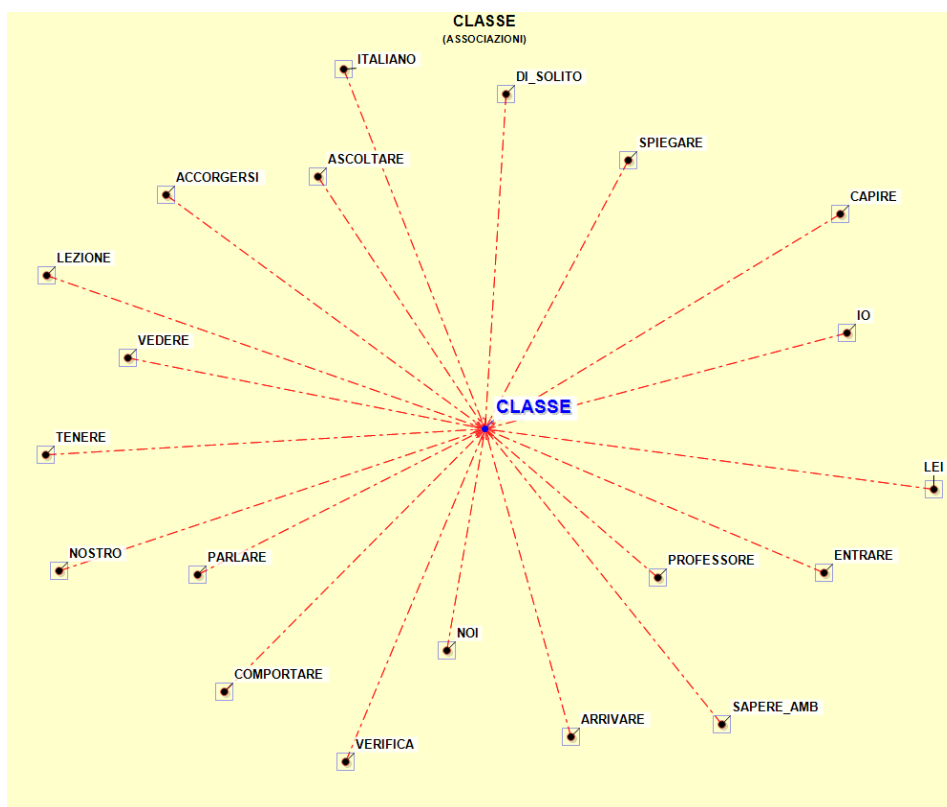


Figura 13: parole associate al lemma “classe”.

Come è stato evidenziato anche da alcune ricerche (Yariv, 2009), gli studenti non tollerano le situazioni in cui il potere degli insegnanti supera certi limiti oltre i quali non può più essere accettato. A volte infatti il potere degli insegnanti si trasforma in mancato rispetto nei confronti degli studenti, come si può intuire in questi casi, in cui è evidente la non accettazione di alcuni comportamenti messi in atto dagli insegnanti:

“ci sono professori che offendono... che ti fanno sentire uno schifo...” (focus 2)

“Sì... te lo giuro... (il professore ndr) mi ha fatto sedere in ginocchio alla cattedra!”
(focus 1)

“Lei (la professoressa ndr) è proprio maleducata... cafona, lei arriva da te e inizia ad insultarti...” (focus 5)

“Ci trattano (i professori ndr) come se fossimo un nulla, non danno nessuna importanza al nostro pensiero...” (focus 6)

Alcuni studiosi hanno evidenziato altri aspetti ritenuti essenziali per instaurare una buona relazione con gli studenti e di conseguenza per attivare un processo di apprendimento

adeguato ed efficace (Young, Horan, Frisby, 2013). Innanzitutto vi è il rapporto che gli insegnanti vivono con gli studenti che dovrebbe essere fondato sulla fiducia reciproca e sul rispetto (Catt, Miller, & Schallenkamp, 2007). Questi concetti ricorrono frequentemente nelle dichiarazioni degli studenti intervistati, a testimonianza della loro importanza nella relazione educativa. Vivere il rapporto con i docenti all'insegna della fiducia significa per una studentessa essere trattata alla stregua di una persona adulta e responsabile, con la quale è possibile condividere scelte e decisioni:

“E' ovvio che se un professore ti tiene in considerazione e ti dà la possibilità di comportarti come un adulto e non vuoi deluderlo anche proprio per il fatto che si fida di te... cioè i professori che non coinvolgono nelle cose perché se no chissà cosa fate, non fanno fare una cosa più alternativa perché se no se usiamo la lavagna elettronica andate a vedere i video su *youtube*, sinceramente le trovo cose un po' stupide perché abbiamo 18 anni... se tu ti fidi di me...” (focus 1).

L'insegnante, instaurando con lo studente un rapporto di fiducia, facilita nello studente stesso un processo di responsabilizzazione:

“Lui cioè in qualche modo ci aiuta a responsabilizzarci, perché lui lasciandoci tanto liberi ad un certo punto siamo noi che dobbiamo capire dove ci dobbiamo fermare...” (focus 5).

Il docente, inoltre, può esprimere la sua fiducia nei confronti degli studenti credendo nelle loro potenzialità e nella possibilità di migliorare:

“Aiutato nel senso che magari prendevo un 5 nella verifica e diceva: dai stai tranquillo puoi recuperare... hai le potenzialità per farlo. Non ci mette l'ansia dicendoti: tanto avrai il debito, non ti parla del debito, lei ti dice che puoi recuperare” (focus 4).

Un altro aspetto che incide sulla relazione studente-insegnante e che concorre alla percezione di un clima di classe “giusto” riguarda la disponibilità mostrata dal docente a rispondere ai quesiti che gli studenti pongono rispetto alla disciplina trattata. Young, Horan, Frisby (2013) definiscono questo aspetto come l'atteggiamento di conferma (*confirmation*), espressa dagli insegnanti nei confronti delle richieste di chiarimento degli studenti. Più evidente è questa predisposizione maggiore è la percezione di giustizia negli studenti. Alcune ricerche sostengono che questo atteggiamento debba essere annoverato tra le competenze degli

insegnanti e che esso sia predittivo rispetto a giudizi positivi espressi sui risultati raggiunti dagli studenti (Horan et al., 2011).

Quando gli studenti rilevano una scarsa attenzione nei confronti delle loro richieste di approfondimento e chiarimento di un contenuto disciplinare emerge un senso di disagio e di ingiustizia:

“Poi è classica la professoressa che dice: se avete domande fatele, e risponde... altri professori se noi facciamo le domande dicono: ve l'ho già detto e voi non state attenti!...”
(focus 3)

“Il problema che sempre mi pongo però è... cioè come avere occasione per chiedere chiarimenti, perché spesso... io ho proprio timore ad andare a chiedere spiegazione perché temo di aver tralasciato qualcosa di importante che magari il prof ha notato... e temo proprio che si offenda... e quindi spesso... si hanno dei dubbi sulle spiegazioni e non si va a chiedere...” (focus 1)

“Quando noi chiediamo: prof non ho capito questa cosa, me la può rispiegare? Sembrano quasi scocciati, si indispettiscono e non ce lo rispiegano, oppure ce lo spiegano così, così e ti dicono: hai capito?...” (focus 2)

Ultimo aspetto rilevante all'interno della relazione tra studenti ed insegnanti è quello relativo alla disponibilità da parte dell'insegnante di “incontrare” gli studenti sul piano relazionale. In una parola, di coinvolgerli nel processo di insegnamento e apprendimento attraverso atteggiamenti di inclusione (Young, Horan, Frisby, 2013), che consentano agli studenti di percepire l'insegnante come “giusto”. Il coinvolgimento comprende ad esempio la volontà dell'insegnante di tenere informati gli studenti delle scelte e delle decisioni che egli quotidianamente intraprende, delle regole di convivenza, di eventuali cambiamenti che intende apportare sia sul piano della didattica che su quello della conduzione della classe. E' questa condivisione infatti che crea *affinità (affinity seeking)* tra studenti ed insegnanti riguardo il senso che essi attribuiscono all'apprendimento e più in generale alla scuola e che consente agli studenti di percepire un senso di giustizia. Ecco alcune testimonianze a riguardo:

“è lei che ci tira in causa... cosa ne pensate? Dai voglio sentire la vostra opinione! Va beh ci provo... poi se sbaglio lei ti dice: no forse...cioè si mette in relazione con noi, perché magari dicendo un no secco, uno si sente demoralizzato.. invece lei dice: magari non hai del tutto torto però sarebbe meglio così... non trovi?...” (focus 1)

“la professoressa A. o quella di matematica cercano di avere un confronto con noi, di parlare... ci sono professori che lo fanno ma perché realmente gli interessa...” (focus 4)

Alla luce di quanto sin qui affermato e in accordo con le recenti ricerche sulla giustizia in ambito scolastico (Horan, Mayer, 2009; Chory-Assad & Paulsel, 2004b), è possibile sostenere che gli studenti intervistati conferiscono notevole importanza agli aspetti che riguardano la *giustizia interazionale* (cfr. cap. 3). In una parola, essi prediligono gli insegnanti che pongono al centro della relazione il rispetto e l'ascolto dello studente (Holmgren & Bolkan, 2014).

Un altro aspetto degno di attenzione risiede nel fatto che le dichiarazioni degli studenti sul comportamento degli insegnanti in classe si riferiscono spesso al momento della valutazione, che in generale assume ai loro occhi una certa importanza. Essa infatti costituisce una realtà così presente e pressante (e a volte pesante) che spesso nei discorsi degli studenti, soprattutto in quelli che frequentano i livelli più alti di scuola, vi è una sovrapposizione ed una coincidenza tra il percorso formativo e il processo valutativo (Rezzara, 2000). In una parola, quando gli studenti disquisiscono di scuola, l'oggetto principale del loro discorso è costituito a) dai risultati raggiunti (le medie nella valutazione, compresi i decimali), b) dagli strumenti utilizzati dagli insegnanti per valutare, c) dai vissuti di giustizia e di ingiustizia che inevitabilmente nascono nel momento in cui sono sottoposti a giudizio. Ciò è dovuto probabilmente al “significato strumentale” della valutazione, poiché essa influisce sulla motivazione allo studio, sulla possibilità di raggiungere risultati soddisfacenti ed eventualmente sulla presenza di maggiori *chances* nella vita futura. Essa inoltre concorre in maniera non esplicita a formare nello studente il suo personale punto di vista rispetto alla realtà, alle prospettive sociali e al suo comportamento reale (Resh, 2010). A tutto ciò si aggiunga che la valutazione per gli studenti equivale ad un giudizio di valore individuale che sancisce o meno agli occhi degli adulti di riferimento e dei pari le loro capacità e l'acquisizione di competenze. A questo proposito, Carugati e Selleri (1996) sostengono l'esistenza di “sistemi di comunicazione di risultati e di valutazioni” che si riferiscono

“all'aspetto intenzionalmente comunicativo con cui vengono utilizzati non soltanto i giudizi sui compiti scolastici ma anche l'insieme delle valutazioni sulle condotte quotidiane degli alunni. Infatti i giudizi degli insegnanti non esprimono soltanto un'informazione tecnica e neutrale sulla quantità o la qualità delle conoscenze possedute dagli alunni, anche se gli insegnanti si ispirano esplicitamente alle più aggiornate

tecniche docimologiche e cercano di applicarle diligentemente”⁵⁹

L'interesse che la valutazione suscita negli studenti, che quotidianamente elaborano giudizi di giustizia e di ingiustizia a riguardo, conferma il fatto che essa è una componente essenziale dell'esperienza scolastica (Dalbert, 2004). La valutazione sembra essere in sostanza una pratica attraverso la quale gli studenti giungono ad elaborare un giudizio su di sé e sulle proprie capacità, e nello stesso tempo consente loro di definire alcune caratteristiche degli insegnanti (Warring, 2005), quali ad esempio la coerenza e la presenza di pregiudizi che, in particolare, può condurre gli insegnanti stessi a valutare gli studenti in modo perseverante e persistente e a mostrare un atteggiamento di resistenza nei confronti del cambiamento.

Le dichiarazioni degli studenti sul comportamento degli insegnanti durante il momento della valutazione si riferiscono in particolare all'utilizzo di strumenti (griglie, tabelle) e di criteri che possono essere più o meno condivisi. Gli studenti apprezzano gli insegnanti che utilizzano criteri valutativi comprensibili, che “devono essere stabili nel tempo, proporzionati alle difficoltà dei compiti, ispirati a criteri di giustizia riconoscibili dagli alunni” (Carugati, Selleri, 1996, p. 96).

Quello che balza maggiormente all'occhio nelle parole degli intervistati è il riferimento ad un atteggiamento di coerenza negli insegnanti, considerato essenziale non solo per una giusta valutazione, ma anche per l'instaurarsi di un clima di classe percepito come “giusto”. L'essere coerenti, a detta degli studenti, è determinante per una buona relazione con gli insegnanti fondata sulla reciproca fiducia. La discrepanza tra quanto l'insegnante afferma e l'azione che mette in pratica è ancor meno accettata dagli studenti quando non vengono date spiegazioni a riguardo e gli studenti non capiscono il motivo che ha spinto l'insegnante a comportarsi in un certo modo. La non comprensione e la non condivisione dei criteri sottostanti i giudizi espressi dagli insegnanti facilita la nascita di sentimenti di ingiustizia, dal momento che essi non sono rappresentativi dei bisogni e delle istanze degli studenti (Leventhal, 1976), non corrispondono cioè alla loro idea di “corretta valutazione”, come si evince da questa testimonianza:

“Ci sono delle persone che se vengono chiamate alla lavagna se sbagliano una cosa vengono mandate al posto subito, altre che invece stanno fuori, li tiene fuori tutta l'ora e anche se sbagliano qualcosa dice: sì però per la media sarebbe meglio 8, non posso darti 7 perché voglio metterti in pagella un voto più alto!” (focus 1)

59 Carugati F., Selleri P. (1996). Psicologia sociale dell'educazione. Il Mulino, p.95.

L'incoerenza negli insegnanti diviene, a detta degli studenti, il segno tangibile della discrepanza tra il pensiero che essi elaborano rispetto ad una questione e quanto mettono in pratica o comunicano agli studenti. In una parola, l'incoerenza è evidente quando le pratiche educative e didattiche degli insegnanti non solo si discostano dalle loro idee ma giungono ad invalidarle:

“loro (i professori ndr) dicono: distanziatevi dal voto, però in realtà poi sono loro che ci fanno concentrare su quello” (focus 2).

“anche se lo dicono che il voto non ha valore... ti dicono: sì questa cosa devi studiarla, devi impararla per te, poi nel momento in cui ho preso 4, ho preso 4! non è che se io ho imparato una cosa mi mettono 6!” (focus 1)

Un altro aspetto che riguarda molto da vicino la valutazione e che potrebbe essere foriero di sentimenti di giustizia o di ingiustizia negli studenti è quello relativo alla presenza di preferenze o di pregiudizi negli insegnanti (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014). Ciò che gli studenti sembrano non tollerare è il sentirsi trattati dagli insegnanti in modo diverso gli uni dagli altri, senza che vi sia una ragione evidente o esplicitata.

A questo proposito, Carugati e Selleri (1996) hanno fatto riferimento ad una *teoria della valutazione* che consentirebbe agli insegnanti di valutare in modo diverso gli alunni, non sulla base di preferenze e di pregiudizi (di cui spesso non sono consapevoli), ma attraverso un sistema di ragioni che consenta di giustificare i loro giudizi agli occhi degli studenti, con il risultato che questi siano più propensi ad accettarli.

Ancora una volta la non comprensione di quanto accade nel processo di valutazione e più in generale in quello di insegnamento-apprendimento porta gli allievi a sentirsi trattati ingiustamente:

“E' comprensibile che i professori abbiano un diverso atteggiamento a seconda delle persone, cioè non si può pretendere una assoluta correttezza e obiettività, però in alcuni casi è troppo evidente la divergenza di valutazione a parità di prestazione... per dire, io parlo per me, nell'ultima interrogazione di latino ho preso 4 perché ho fatto scena muta, una ragazza ha fatto come me, ha fatto scena muta, ma non ha preso 4! la sua interrogazione è stata rimandata ad un altro giorno... e questo non mi pare corretto...” (focus 1)

“Secondo me manca l'oggettività... molti hanno le preferenze e per esempio educazione fisica ha messo i voti a caso, in base alle sue preferenze...” (focus 4)

“nelle interrogazioni una persona arriva lì e (il professore ndr) dice: 8, ne arriva un'altra, inizia a parlare, magari dice delle cose molto più precise, dura 3 quarti d'ora e dice: vai al posto, 6 e mezzo! Nei temi l'abbiamo visto... noi stavamo facendo il nostro tema... l'abbiamo visto... ha aperto i temi dell'altra classe, ha guardato il nome...6! Senza leggere! Due fogli protocollo tutti scritti, lui guarda il nome e dà il voto!” (focus 5).

“I professori corretti nella valutazione sono quelli che valutano in modo oggettivo la verifica o l'interrogazione. Questo non avviene spesso perché molti si lasciano influenzare da simpatie o antipatie e gli studenti si lasciano condizionare da ciò e non sono motivati a studiare...” (focus 6)

“Come ad una mia compagna lui (il professore ndr) ha detto: hai una faccia da 7!” (focus 4).

Dalle parole degli studenti emerge chiaramente il desiderio di essere valutati secondo il principio dell'uguaglianza (Fan & Chan, 1999). In una parola essi vorrebbero che gli insegnanti si rifacessero a criteri di valutazione chiari e validi per tutti gli studenti (Dalbert, 2007) e soprattutto comprensibili, così che “valutazioni diversificate a partire dal medesimo risultato saranno giudicate diversamente in funzione del grado di chiarezza con il quale l'insegnante rende espliciti i criteri ispiratori della sua valutazione” (Carugati, Selleri, 1996, p. 97).

Ciò che emerge dalle parole degli studenti testimonia come gli insegnanti spesso si affidano a criteri di valutazione soggettivi e contingenti, che creano un senso di smarrimento e di confusione negli studenti stessi. Le preferenze dei docenti sono causa di sentimenti di rabbia e frustrazione che hanno origine nel mancato rispetto da parte degli insegnanti degli esplicitati criteri di valutazione (Adams, 1965) che, al contrario, se rispettati garantirebbero una ricompensa percepita come “giusta” dagli studenti.

La presenza di pregiudizi negli insegnanti è frutto di un processo di categorizzazione delle caratteristiche dello studente e di stereotipizzazione che consente di semplificare il processo di valutazione sulla base di aspetti che l'insegnante individua e che diventano il filtro attraverso il quale giudicare lo studente stesso.

Il grafico n. 14 elaborato con Tlab conferma quanto appena detto, soprattutto nella presenza di lemmi quali: “simpatia”, e “umore”, “condizionare”, associati alla parola “interrogazione”:

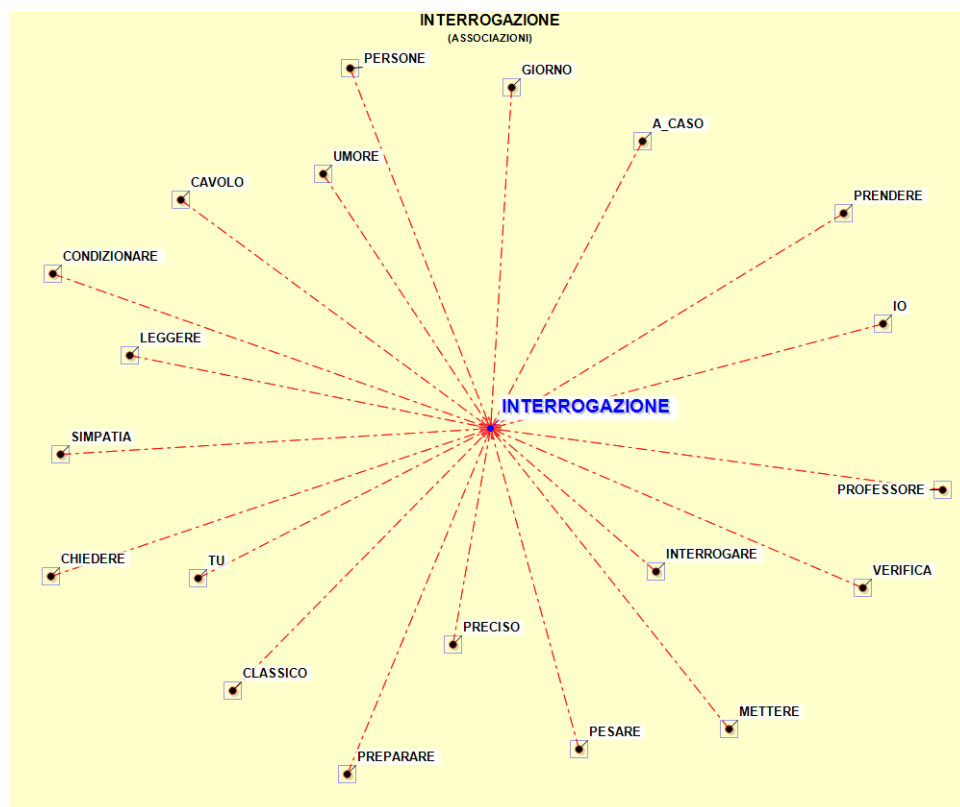


Figura 14: parole associate al lemma “interrogazione”.

In alcuni casi l'insegnante modifica a livello percettivo e cognitivo alcuni aspetti dell'allievo per consentire che esso venga “incasellato” nella categoria da lui individuata (Tajfel e Fraser, 1979). Gli stereotipi degli insegnanti, in quanto “strutture cognitive” (Longo, 1990), sono strumenti di conoscenza e si fondano sulle aspettative e sulle credenze che essi nutrono nei confronti degli studenti. Il passaggio dalla stereotipizzazione alla presenza di pregiudizio avviene quando l'insegnante attribuisce dei giudizi di valore alle caratteristiche degli studenti negando ad essi la possibilità di esprimersi in modo diverso rispetto a quello in cui sono stati “imprigionati” (Postic, 2006, p. 78).

Altri studi hanno dimostrato che gli insegnanti durante il lavoro in classe sviluppano specifiche categorie che riguardano lo studente, quali ad esempio “quello studente è il primo della classe” oppure “è uno studente che lavora sodo” (Krolak-Schwerdt, Bohmer, Grasel, 2013). Il processo di valutazione che avviene sulla base di categorie entro le quali lo studente viene “incasellato” si caratterizza per il suo essere efficiente agli occhi degli insegnanti (Fiske, 1993), dal momento che consente di giudicare lo studente a partire dal loro punto di vista e senza concentrarsi sulle effettive qualità dell'allievo. Ciò spiega il motivo per cui questo processo può facilmente condurre l'insegnante ad elaborare pregiudizi nei confronti di

alcuni studenti (Krolak-Schwerdt, Bohmer, Grasel, 2012). Categorizzare un allievo equivale a non offrirgli alcuna chance di cambiamento rispetto ai risultati ottenuti in precedenza, con il risultato che l'insegnante, consapevolmente o meno, riduce il contatto con l'allievo stesso e lo induce ad uno stato di ribellione o, peggio, alla rassegnazione (Postic, 2006).

Quando ciò accade nella valutazione si verifica quella che si potrebbe definire “perseveranza” nell'elaborazione di un giudizio che riguarda i risultati raggiunti dallo studente sul piano dell'apprendimento e in quanto persona nella sua globalità. L'atteggiamento di perseveranza nell'insegnante si basa sulla conoscenza che egli possiede dei risultati anteriori dello studente “che lo porta a cercare una continuità con le valutazioni successive, il che talvolta è ostacolo alla possibilità di prendere in considerazione i cambiamenti effettivi dell'allievo” (Postic, 2006, p. 78). La perseveranza è spesso accompagnata da un senso di ingiustizia negli studenti dovuto al fatto di non avvertire da parte degli insegnanti un riconoscimento del loro impegno e quindi sostanzialmente ad una mancanza di equità nella distribuzione dei voti (Leventhal, 1976):

“Io sono una di quelle che se ho bisogno (durante l'interrogazione ndr) io leggo, nel momento però in cui io studio e parlo, il fatto che lui mi penalizzi con il 6, con il classico 6 di sempre, mi fa un po' arrabbiare!” (focus 5)

“Adesso stiamo facendo delle interrogazioni e ci sono delle persone che magari sono andate meglio del solito ma hanno sempre il solito 6 o 6 e mezzo e certe persone che sono sempre andate bene durante l'anno con voti superiori all' 8 o al 9... anche se sono calate, hanno sempre 8 e 9! secondo me è ingiusto!” (focus 2)

“se i professori ti inquadrano come da 5 però fai l'interrogazione da 9, non prendi 9, prendi 6! una persona che è sempre stata da 8 le chiede una cosa fatta a casa, gliela fa correggere a casa e dà 9...” (focus 4).

Dalle testimonianze degli studenti si evince come essi nel descrivere il comportamento degli insegnanti durante il momento della valutazione abbiano ben presenti le regole che tutelano la giustizia nelle organizzazioni (Greenberg, 1990). Essi infatti sottolineano non solo i principi che regolano la giustizia distributiva, riferiti in primo luogo ad una dimensione individuale e quindi ad un giusto riconoscimento dei meriti di ciascuno sulla base del suo impegno, ma anche i principi che fanno capo alla giustizia procedurale, che garantiscono l'utilizzo di norme e procedure finalizzate ad un trattamento uguale per tutti (Deutsch, 1975). In sintesi, dall'analisi delle interviste agli studenti emerge l'importanza che essi attribuiscono

alla presenza del principio di equità negli insegnanti nell'assegnazione del voto (Resh, 2010) e quindi al riconoscimento dell'impegno nello studio e del merito giustamente raggiunto, come confermato dall'analisi dei dati elaborato con Tlab attraverso il metodo delle associazioni di parole: come si può vedere nella figura 15, al lemma “voti” sono associate le seguenti parole “voto”, “alto”, “basso”, “merito”.

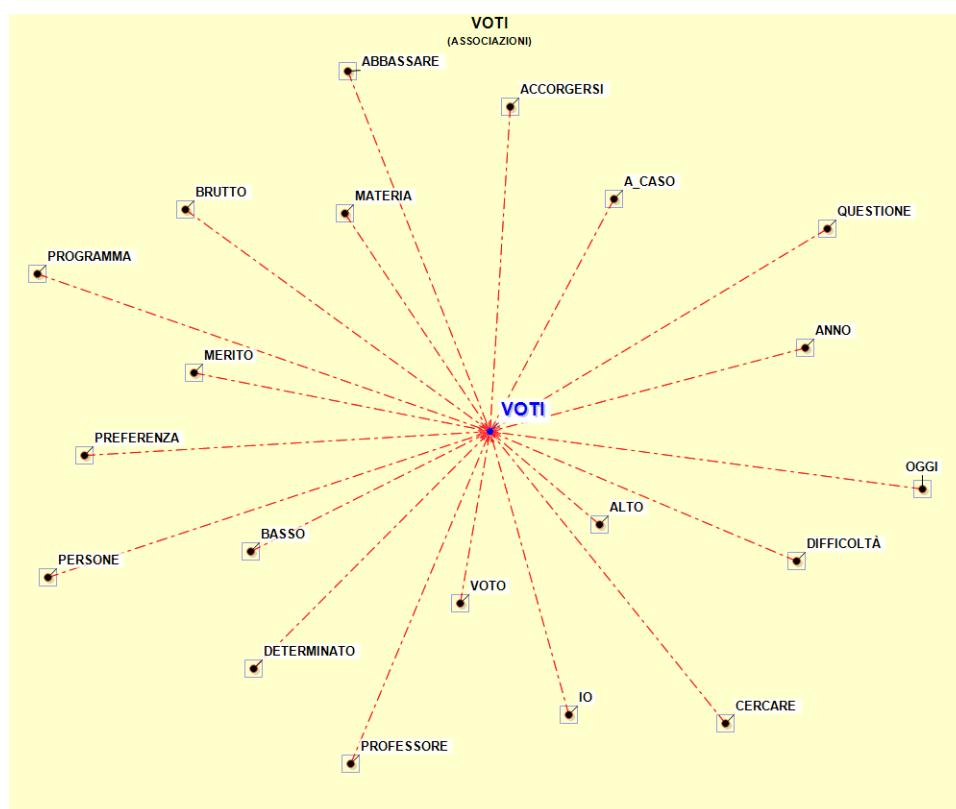


Figura 15: parole associate al lemma “voti”.

D'altra parte, ciò che gli studenti apprezzano negli insegnanti sono soprattutto le modalità attraverso le quali essi giustificano e comunicano la valutazione degli esiti. In una parola, l'attenzione degli studenti si concentra sull'intero processo valutativo, che comprende l'attitudine degli insegnanti ad informare gli studenti delle scelte e delle decisioni che concernono le prove cui sono sottoposti gli studenti stessi (cfr Cap. 3, regola di *accuracy*, Leventhal, 1976;), l'attenzione prestata nel comunicare gli esiti di apprendimento e nel giustificarli, e la percezione di regole di giustizia che giocano un ruolo importante nell'allocazione delle risorse (Resh, 2010). In quest'ottica, un risultato negativo assume agli occhi degli studenti un significato diverso se esso viene accuratamente spiegato dall'insegnante e se è accompagnato da un atteggiamento che fa intendere allo studente la

possibilità di migliorare le proprie prestazioni, come si evince chiaramente dalle parole di questo allievo:

“Ad esempio la prof di storia e di filosofia... l'altra volta ho fatto l'interrogazione di filosofia, mi ha messo 7 meno, sono andato lì a chiedere il perché e lei mi ha detto: la prima risposta mi ha convinto poco, la seconda molto e ho fatto la media...” (focus 1).

Dalle testimonianze sopra riportate appare chiaro come questo sia l'atteggiamento che gli studenti si aspettano dagli insegnanti e come esso consenta loro di definirli come “giusti”. Quando invece gli insegnanti valutano nel modo “tradizionale” (ossia quello richiesto dall'Istituzione), che insiste esclusivamente sulla sollecitazione allo studente affinché si impegni e lavori, prevale il *locus* della valutazione esterna, secondo la quale i voti sono l'unico risultato cui l'insegnante attribuisce importanza (Rogers, 2007). Ecco alcune testimonianze degli intervistati a riguardo:

“poi ci dicono di non concentrarci sui voti, che non sono quelli importanti, però poi sono i primi a classificarci per quello!” (focus 2);

“poi lo fanno soprattutto per metterci il voto... cioè ci sono professori che ci stanno facendo fare una verifica sugli stessi argomenti da circa novembre!” (focus 1).

“cercano di avere sempre più voti, c'è un sistema dietro che vuole i voti... vuole i voti e alla fine ci valutano in base ai numeri...” (focus 1)

7.2.2 Rappresentazione dell'insegnante ideale

In classe si genera fiducia quando la parola dell'insegnante si rivela degna di rispetto e tale diventa solo se è appassionata a ciò che insegna.⁶⁰

Da un'analisi complessiva dei focus con gli studenti emerge un ritratto ben definito di come dovrebbe essere un buon insegnante.

Le aspettative che gli studenti nutrono per gli insegnanti concorrono a delineare l'immagine di “insegnante ideale”, le cui caratteristiche corrispondono alla descrizione che gli insegnanti elaborano di sé sulla base delle loro rappresentazioni. L'insegnante ideale è percepito come

60 Recalcati M. (2014). L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento, Einaudi, Torino, p. 92.

“giusto” dagli studenti nel momento in cui risponde alle aspettative degli studenti stessi e ne valorizza l’impegno ed i risultati raggiunti (Lind & Tyler, 1988). Una recente ricerca che aveva come obiettivo quello di indagare presso gli studenti di scuola superiore quali fossero le caratteristiche di un insegnante ideale ha evidenziato come esse si rifacciano innanzitutto alla capacità dell’insegnante di consentire agli allievi un apprendimento approfondito, di rispondere alle domande degli studenti, di sperimentare nuove strategie didattiche a seconda degli obiettivi che si intendono raggiungere e di verificare periodicamente i risultati raggiunti (Ciascai, Vlad, 2014). Questi aspetti richiamano il concetto di “professionalità” dell’insegnante (Edwards, 2010) che include la riflessività, l’esperienza, la capacità di relazionarsi con tutti i soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento. Le competenze professionali dovrebbero trovare un’esplicita espressione nel comportamento dell’insegnante in classe. Esse cioè dovrebbero corrispondere ad un’adeguata conoscenza della disciplina insegnata, del programma e delle metodologie didattiche, ad una capacità di esplicitare chiaramente agli studenti gli obiettivi didattici, di motivarli allo studio e di valutarli in base ai risultati effettivamente raggiunti (Ciascai, Vlad, 2014).

In un studio Wubbels e altri ricercatori (Wubbels, Tartwijk, Brekelmans, 1995), utilizzando una prospettiva interpersonale, hanno indagato mediante la somministrazione di questionari sia a studenti che ad insegnanti, il comportamento di questi ultimi in classe e la loro relazione con gli studenti. In particolare gli studiosi hanno distinto tre prospettive, da cui è possibile osservare l’operato dei docenti:

- la disciplina insegnata (*the content perspective*)
- i metodi e le strategie adottate (*the method or pedagogical perspective*)
- la relazione interpersonale (*the interpersonal perspective*)

In linea con questi studi, si può sostenere che la capacità degli insegnanti di trasmettere i contenuti ed insieme ad essi anche una certa passione per ciò che insegnano (Gençturk, Akbas, Kaymakci, 2012) è una delle caratteristiche fondamentali che consentono agli studenti di definire i docenti “giusti”, come si evince da queste testimonianze:

“Concludere la giornata, far uscire senza debiti... sono questi gli obiettivi che ci sono davvero... ma in realtà dovrebbero essere quelli di passarci più conoscenze possibili...”

(focus 2)

“C’è chi sa più prendere approccio con gli studenti, chi meno... chi ti fa addormentare...”

(focus 3)

“Secondo me un professore dovrebbe trasmettere la propria passione agli alunni... invece questi si vede che sono stanchi... quasi giustamente, però anche per noi è

difficile... se ce la devi mettere per forza dentro la testa, uno la odia la materia invece di amarla!” (focus 3).

“A me entusiasma vedere una persona che dopo così tanti anni ci tiene ancora così tanto al suo lavoro... mi dà anche un insegnamento per la vita... quando uno perde la voglia di fare quello che fa nella vita, deve cambiare!” (focus 1)

“Secondo me un professore dovrebbe trasmettere la propria passione agli alunni...” (focus 3).

In accordo con lo studio di Wubbels e dei suoi colleghi (1995), un buon insegnante è colui che, a detta degli studenti, riesce a trovare delle strategie efficaci e dei metodi di insegnamento che consentano di apprendere in maniera soddisfacente:

“Siamo qui per imparare a superare i limiti, quindi apprezzo molto questo... è una forma di rispetto... come dire: ti tratto da adulta come sei ormai, e quindi questo è un aspetto che mi piace molto...” (focus 1)

“spiegare sì, ma insegnare in pochi lo sanno fare davvero perché... ci devono essere preparazione, conoscenze personali, titolo di studio eccetera, però devi essere in grado di insegnarci, di passarci la tua conoscenza... perché siamo capaci tutti di andare là... scrivere quello che c'è scritto sul libro alla lavagna...” (focus 2)

“Secondo me visto che adesso ci sono tutti questi... cioè lavagne interattive con i video, con le immagini... magari adesso i prof dovrebbero spiegare di più tramite questi strumenti...” (focus 3).

L'approccio “tecnico” all'insegnamento (Korthagen & Wubbels, 1991), come si evince dalle testimonianze sopra riportate, è indice di un insegnante competente, in grado cioè di utilizzare strumenti avanzati con l'obiettivo di condurre gli studenti ad un apprendimento migliore.

La terza prospettiva individuata da Wubbels e colleghi (1995) attraverso la quale è possibile farsi un'idea del comportamento degli insegnanti in classe è quella *interpersonale*, che si riferisce al modo in cui studenti percepiscono la relazione con gli insegnanti per quel che concerne in particolare le pratiche di insegnamento utilizzate per creare e mantenere un clima in classe propizio all'apprendimento. Questo aspetto è stato evidenziato anche da una recente ricerca che aveva come focus la definizione dell'insegnante ideale a partire dal punto di vista dei futuri insegnanti (*preservice teachers*) e dalla quale è emerso un quadro significativo rispetto alle caratteristiche che dovrebbe possedere un buon insegnante. Tra

queste è risultata fondamentale la capacità di relazionarsi con gli studenti attraverso modalità comunicative adeguate (Gencturk, Akbas, Kaymakci, 2012).

Le parole degli studenti intervistati confermano l'importanza che un insegnante sappia in primo luogo relazionarsi in modo rispettoso con gli allievi, che si riferisca cioè a quello che Leventhal (1980) aveva chiamato il *principio di giustizia interpersonale*, e che sia consapevole del ruolo che una buona relazione gioca nel processo di insegnamento-apprendimento:

“Da una parte serve la conoscenza, dall'altra anche il sapersi relazionare... per spiegare... per tenere una classe...” (focus 2)

“Un professore che dovrebbe insegnarci l'educazione non può dire: sei stupida, sei scarso, non farai nulla nella vita... perché non ti danno insegnamento che secondo me sarebbe il loro compito principale...” (focus ?).

Un aspetto che gli studenti prediligono nel modo di relazionarsi dei docenti è la loro disponibilità ad aiutarli affinché vi sia un apprendimento significativo:

“E' molto umana e se hai bisogno ti aiuta...” (focus 4)

“I prof che vedono... dimostrano proprio quanto vogliono aiutare uno studente... perché alla fine il compito di un professore a parer mio è andare incontro agli studenti...” (focus 5)

“Questo è fare il professore... non devi per forza incutere il timore o dare brutti voti per sentirti figo...” (focus 5)

“Umani intendo dire che stanno ad ascoltarti, oppure fanno due parole con lo studente al cambio dell'ora... comunque piccoli gesti che migliorano il rapporto con la classe e secondo me creano rispetto tra le parti...” (focus 2)

“Le preferenze non devono esserci... devi valutare un alunno perché è un alunno...” (focus 4)

(essere corretti nella valutazione) significa essere oggettivi, imparziali, non farsi condizionare dalla simpatia o dall'andamento che aveva prima il ragazzo...” (focus 2)

“Però loro (i professori ndr) dovrebbe avere un contegno nei nostri confronti... molti si basano molto sulla soggettività... uno mi sta antipatico gli do 5, uno mi sta simpatico gli do 8...” (focus 4).

Una delle qualità che definiscono il buon insegnante consiste nel suo essere un modello ed una guida per gli studenti (Gencturk, Akbas, Kaymakci, 2012). In una parola, gli studenti si aspettano degli insegnanti che attraverso un comportamento congruo ed adeguato possano

trasmettere dei valori di giustizia cui per primi dovrebbero prestare fiducia:

“io penso che a scuola si debbano dare anche insegnamenti sulla vita, sul modo di affrontarla... ci sono professori che lo fanno anche non spiegando tutti i giorni la propria materia... però riescono comunque a trasmetterti qualcosa...” (focus 1)

“Durante la lezione capita spesso che scattino commenti di ogni genere che comunque magari ad una persona possono non piacere... un insegnante dovrebbe *in primis* insegnare a pensare a noi stessi e non a quello che comunque preferiscono gli altri dando dei giudizi su questo...” (focus 2)

“I professori secondo me dovrebbero avere anche il compito di farci vivere questa realtà nel modo più giusto...” (focus 1)

Alcuni studi che si sono focalizzati sulle buone pratiche di insegnamento come oggetto di riflessione da parte degli insegnanti (Pajares, 1992), hanno evidenziato alcuni aspetti che caratterizzano un buon insegnante, tra i quali ad esempio la capacità di essere un “professionista razionale”, in grado di fare scelte pensate e ben ponderate e di assumersene la responsabilità. Gli studenti intervistati sottolineano come il mostrarsi sicuri e consapevoli delle proprie scelte sia una delle qualità maggiormente apprezzate negli insegnanti, perché conferisce ulteriore forza alla loro funzione di modello e di esempio per gli allievi. Quando ciò non accade, gli studenti esprimono il loro rammarico:

“a volte ho come la sensazione che i professori... non abbiano il coraggio di capire quello che hanno davanti e avere anche il coraggio di compiere delle scelte che magari possono risultare impopolari... sai che nella tua classe 20 persone su 25 copiano costantemente... io non ci credo che un professore non lo sappia.. lo sa... va bene così, perché non ha il coraggio di controllare, probabilmente di dare una serie di voti che poi creerebbero delle responsabilità, perché poi deve li giustificare tutti...” (focus 1).

La mancata assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti è vissuta dagli studenti come ingiusta. A questo proposito, Mikula (2003), sostiene che quando un individuo viene meno con intenzione ai propri doveri, cioè quando non si assume le sua responsabilità, vi è una maggiore probabilità che nascano sentimenti di ingiustizia tra coloro che in qualche modo dipendono da lui. Il senso di responsabilità attribuito a questi individui è maggiore quando essi tendono a non giustificare il loro comportamento, creando in questo modo disorientamento e incredulità negli altri. In sostanza, secondo il modello di Mikula, gli

studenti potrebbero percepire una maggiore ingiustizia quando gli insegnanti non tutelano il diritto ad apprendere e quando avvertono la mancanza di volontà di giustificare le loro scelte sul piano didattico ed educativo.

Da quanto appena affermato si desume l'importanza per gli studenti che un insegnante assuma un ruolo di *leader* (Skott, 2013), in grado di condurre la classe e di farsi rispettare. Per gli studenti, l'insegnante ideale è colui che sa esercitare il potere ed è autorizzato a farlo secondo le modalità che egli ritiene più opportune (Tomul, Celik, Tas, 2012). Sono questi i confini entro cui un insegnante può svolgere la sua professione e gli studenti approdare ad un apprendimento di qualità, come appare chiaramente in questa testimonianza:

“E' giusto che il professore sia in una posizione superiore e tu abbia rispetto per quella persona... alla fine io preferisco una prof severa che si fa rispettare a uno che fa l'amicone e poi non fai niente...” (focus 1)

Uno degli aspetti sottolineati dagli studenti rispetto al comportamento degli insegnanti e le decisioni che essi prendono in classe riguarda l'assegnazione dei voti. Deutsch, (1985) ha identificato tre differenti principi o valori che guidano l'insegnante nella valutazione degli studenti: l'equità e l'uguaglianza, che regolano la giustizia distributiva e che rispettivamente garantiscono all'individuo la ricompensa che egli si aspetta in base all'impegno investito in un compito e la possibilità che tutti possano godere degli stessi diritti e procedure durante la valutazione; l'attenzione al bisogno individuale, che testimonia l'importanza di sostenere lo sviluppo ed il benessere personale. Sono soprattutto i primi due principi, equità ed uguaglianza, cui gli studenti si rifanno in particolare nelle loro dichiarazioni che vertono sulla valutazione: essi privilegiano i professori che riconoscono il grado di impegno nello studio e che di conseguenza valutano in modo “giusto”, facendo attenzione allo stesso tempo a trattarli in modo uguale, secondo regole e criteri validi per tutti:

“I professori dovrebbero fare in modo che le valutazioni siano più corrette possibili ed eque, uguali per tutti quanti gli studenti...” (focus 1)

In sintesi, dall'analisi delle parole degli studenti sono emersi alcuni aspetti attraverso i quali è possibile delineare la loro immagine di insegnante ideale:

- 1) l'importanza conferita alla relazione: l'insegnante “giusto” è colui che è in grado di relazionarsi con gli studenti mettendo in primo piano il rispetto reciproco;
- 2) la capacità di valutare: l'insegnante “giusto” sa valutare in modo corretto, secondo i criteri della giustizia procedurale, ossia nell'osservanza di alcune regole e attraverso l'utilizzo di

strumenti che consentano il trattamento degli studenti fondato sull'equità e sull'uguaglianza;

3) la competenza nella disciplina: l'insegnante “giusto” conosce a fondo la materia insegnata, cerca le strategie ed i metodi più consoni per trasmetterla agli studenti ed esprime passione nell'atto di insegnare facilitando la co-costruzione del sapere nel rapporto con gli allievi;

4) la capacità di conduzione della classe: l'insegnante “giusto” sa che per svolgere il suo lavoro nel migliore dei modi è necessario controllare la disciplina e l'ordine in classe ed esercitare il potere che gli è conferito dal ruolo che ricopre.

Tutto ciò a detta degli studenti dovrebbe essere accompagnato da una certa dose di consapevolezza che consentirebbe di recuperare gli eventuali errori commessi dai docenti dal momento che

“se un professore sbaglia... l'importante è che se ne renda conto... nessuno pretende di avere un professore perfetto!” (focus 1).

Alla luce di quanto affermato ed in considerazione dei risultati complessivi raggiunti attraverso l'analisi di tutti i focus con gli studenti, è possibile affermare che le descrizioni degli studenti del comportamento degli insegnanti e le rappresentazioni che essi hanno elaborato di insegnante ideale coincidono con le dichiarazioni che gli insegnanti stessi fanno di sé e del loro lavoro in classe. In una parola, la concezione di insegnante “giusto” che emerge dagli studenti presenta delle spiccate similitudini con la rappresentazione di comportamento “giusto” che si evince dalle dichiarazioni degli insegnanti.

7.3 Confronto tra le rappresentazioni di giustizia negli insegnanti e la descrizione di insegnante da parte degli studenti.

Il confronto tra le dichiarazioni degli insegnanti sul loro essere “giusti” nella relazione educativa e nella pratica didattica e le rappresentazioni di insegnante ideale elaborate dagli studenti rivela la presenza sia negli insegnanti che negli studenti di una concezione di giustizia a scuola molto simile.

Sia insegnanti che studenti, infatti, i primi attraverso le dichiarazioni che fanno di sé, i secondi nella descrizione che elaborano di insegnante ideale, sottolineano alcune caratteristiche che conferiscono un aspetto di giustizia al comportamento dei docenti. Innanzitutto per entrambi l'*insegnante ideale* è colui che presta una notevole attenzione alle modalità relazionali e comunicative negli scambi interpersonali. In una parola, insegnanti e studenti definiscono la giustizia da una *prospettiva relazionale* e aderiscono ai principi della

giustizia interazionale definita da Folger e Cropanzano (1998) sulla base della qualità che caratterizza il trattamento ricevuto da un individuo da parte di un'altra persona che detiene maggiore potere all'interno di un'organizzazione. Gli autori a questo riguardo distinguono due sottoinsiemi per definire con ulteriore chiarezza il significato di giustizia interazionale: *interpersonal sensitivity*, che si riferisce al credere che un giusto trattamento debba compiersi entro i confini della civiltà e del rispetto; *social accounts*, che rendono conto in termini giustificativi del motivo per cui qualcosa nell'ambito dell'organizzazione non ha funzionato.

Il *modello di comportamento interazionale dell'insegnante* (*The model of interactional teacher behavior*), utilizzato da Wubbels e altri ricercatori (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992) per descrivere il comportamento interpersonale degli insegnanti, risulta essere un valido riferimento per comprendere più a fondo le modalità interazionali dell'insegnante stesso. Esso include quattro aree relative alle modalità attraverso le quali i docenti si relazionano con gli studenti (Cooperazione-Opposizione; Dominanza-Sottomissione). E' possibile delineare con più precisione le qualità che caratterizzano l'insegnante ideale facendo in particolar modo riferimento alle aree di Cooperazione e Dominanza che includono alcune pratiche ed azioni educative e didattiche che ben si adattano all'insegnante "giusto", quali: incentivare negli studenti il senso di responsabilità e di autonomia; ascoltare con interesse, mostrarsi empatico, saper creare un legame di fiducia; organizzare il contesto classe secondo regole e procedure condivise con gli studenti ed infine mantenere l'ordine e la disciplina. I dati emersi dalle interviste agli insegnanti e dai focus con gli studenti confermano il quadro relativo alle modalità cui l'insegnante ricorre nelle interazioni con gli studenti definito nel modello di Wubbels e colleghi. Sia insegnanti che studenti infatti ritengono che un docente "giusto" è colui che è in grado di condurre la classe facendo particolare attenzione a come si relaziona con gli studenti, alle modalità di comunicazione, alla dimensione di *leader morale* che implica un atteggiamento di rispetto nei confronti degli studenti e di reciproca fiducia.

A ciò si aggiunga che per tutti gli intervistati un buon insegnante è anche colui che possiede una certa competenza nella materia insegnata e che insieme ai contenuti disciplinari è in grado di trasmettere la sua passione, con il risultato di incentivare e motivare gli studenti allo studio e all'apprendimento. La competenza degli insegnanti è un elemento essenziale per poter lavorare in un contesto caratterizzato da una forte gerarchia, in cui il potere esercitato da chi occupa una posizione di superiorità (l'insegnante) è sancito e confermato in virtù delle capacità e delle competenze rese esplicite nell'atto dell'insegnamento da parte di chi occupa una posizione di inferiorità (gli studenti).

Nelle parole degli intervistati, tra le principali competenze ritroviamo non solo la “bravura” degli insegnanti nello spiegare la disciplina, ma anche la capacità di saper valutare i contenuti appresi dagli studenti in modo obiettivo e sulla base dei principi di equità e di uguaglianza (Deutch, 1976). Un momento fondamentale che consente di capire se l'insegnante si comporta in modo “giusto” con gli studenti risulta essere dunque quello della valutazione. Sia studenti che insegnanti si focalizzano sugli strumenti utilizzati per valutare (griglie, schemi etc.) e sui criteri che orientano la valutazione, nonché sulle norme e le procedure cui gli insegnanti si ispirano affinché l'assegnazione di un voto o di un giudizio possa avvenire in condizioni di uguaglianza e di equità. In una parola, sia nella descrizione da parte degli insegnanti delle loro pratiche didattiche e sia nelle dichiarazioni degli studenti relative a come dovrebbe essere un insegnante “giusto” vi sono i principi della *giustizia procedurale*, secondo la quale le decisioni “giuste” sono quelle che risultano da procedure corrette (Cropanzano & Greenberg, 1997; Folger & Cropanzano, 1998; Greenberg, 1990). Più nello specifico, gli insegnanti sono percepiti come “giusti” quando si rifanno alla regola *dell'accuratezza (accuracy)* che prevede l'utilizzo di criteri chiari e condivisi (cfr. cap. 3); dal punto di vista degli studenti, oltre a quanto appena affermato, assume una certa importanza anche la regola della *correzione (correctivness)* (Leventhal, 1976), che consente di rivedere le procedure valutative in caso di errore e di avere la possibilità di influenzare le scelte dell'insegnante apportando le argomentazioni necessarie.

Un altro aspetto che emerge dagli intervistati e che concorre a definire un insegnante “giusto” è quello della gestione del potere a lui conferito in virtù del ruolo che ricopre. Secondo il punto di vista degli insegnanti, il potere è un elemento essenziale nella relazione educativa e didattica con gli studenti, perché consente loro non solo di mantenere un certo controllo sulla classe e sulla disciplina, ma anche di decidere i metodi e le strategie che ritengono più consoni ad un apprendimento di qualità. Da parte loro, gli studenti vorrebbero che gli insegnanti rispettassero la loro posizione gerarchica all'interno della relazione, gestendo con autorevolezza la loro posizione di superiorità al fine di mostrarsi agli studenti come figure di riferimento nel processo di apprendimento e più in generale in quello di crescita. In altre parole, l'asimmetria cui gli studenti aspirano è quella riferita da una parte al loro essere adulti ed esperti e dall'altra alle conoscenze e competenze sviluppate nel tempo sulla disciplina insegnata, così che:

“chi possiede più competenze, più esperienze di vita, maggiore età e maturità psico-emotiva è in posizione di superiorità relativamente a questi aspetti, ma non è affatto un individuo “superiore”, né la sua esistenza ha carattere di superiorità. In una concezione

del rapporto educativo come modalità del con-essere si colloca la pari (simmetrica) dignità delle persone umane nell'incontro con l'altro⁶¹.

Quella ambita dagli studenti è dunque una asimmetria “sana” e “complementare”, che da una parte ponga in rilievo la figura dell'insegnante in quanto figura adulta ed esperta (nella disciplina, nelle relazioni interpersonali, nel mantenimento dell'ordine in classe) e dall'altra consenta allo studente di mettersi in gioco durante il processo di apprendimento e di vivere il rapporto con l'insegnante all'insegna di una “dinamica processualità” (Iori, 2000, p. 116).

Si riporta di seguito una tabella riassuntiva in cui è evidente la sovrapposizione di significati attribuiti al concetto di “insegnante giusto” sia da parte dei docenti che da parte degli studenti:

Rappresentazioni di “insegnante giusto” nei docenti e negli studenti:

Definizione di “comportamento giusto” degli insegnanti a partire da una prospettiva di *giustizia relazionale* (rispetto, ascolto reciproco, legame di fiducia, responsabilizzazione).

Definizione di “comportamento giusto” degli insegnanti a partire da una prospettiva *procedurale* (presenza di criteri, regole che normano le pratiche educative e didattiche, incluso il processo di valutazione).

L'insegnante “giusto” è colui che possiede competenze e abilità in riferimento alla materia insegnata.

L'insegnante “giusto” è colui che sa gestire e condurre la classe (disciplina e controllo)

L'insegnante “giusto” è colui che sa gestire il potere che gli è conferito dal ruolo che ricopre in classe.

La sovrapposizione delle rappresentazioni relative al “comportamento giusto” negli insegnanti e negli studenti si spiega in parte attraverso la loro appartenenza allo stesso

61 Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Guerini Reprint, Milano, p. 114.

contesto culturale, entro il quale essi sviluppano modi simili di pensare e di significare i fenomeni, le relazioni e gli accadimenti che ogni giorno animano la vita in classe. Ciò accade perchè la vita sociale di ciascun individuo non è caratterizzata solo da una dimensione privata dell'esistenza, ma anche da un continuo intrecciarsi di gesti e di conoscenze condivise (Palmonari, Emiliani, 2009).

A questo proposito, l'evoluzione della teoria delle rappresentazioni sociali elaborata da Moscovici (1989) ha portato ad una rivalutazione dell'aggettivo *collettivo* in un'accezione diversa da quella attribuitagli da Durkheim per designare una rappresentazione che è frutto di *scambi ricorsivi realizzati all'interno di un gruppo* (Palmonari, Emiliani, 2009). La scelta dell'aggettivo *collettivo* inoltre rimanda al legame esistente tra rappresentazione e sistema culturale entro il quale avviene l'organizzazione delle conoscenze. L'analisi delle rappresentazioni sociali risulterebbe così coincidente con quella dei "modelli culturali" o dei "sistemi di credenze" (Palmonari, Emiliani, 2009, p.265). Altri autori, nell'ambito degli studi di antropologia classica, hanno considerato la cultura un sapere comune che consente agli individui che appartengono ad uno stesso gruppo di agire in modo tale che possa essere accettato dagli altri (Agar, 1986). Alcuni studiosi hanno considerato la cultura un sistema interpretativo (Bruner, 1992): essa è una risorsa per interpretare ciò che accade e di conseguenza per modulare la propria azione sulla base di tale interpretazione. Da questo processo ha origine un sistema di significati che corrispondono a quelli che formano i contenuti delle rappresentazioni sociali. L'attribuzione dello stesso significato a fenomeni che si manifestano in una stessa cornice culturale è funzionale ad una comprensione degli eventi che possa trovare una coincidenza nella maggior parte dei membri della comunità e che possa pertanto essere condivisa.

Così,

"benchè i significati siano nella mente, hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. E' questa collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e in ultima analisi la comunicabilità"⁶²

In questo senso, *l'approccio culturalista* spiega la coincidenza del significato attribuito al termine giustizia sia dagli insegnanti che dagli studenti: essi all'interno della cornice culturale scolastica di appartenenza costruiscono significati sugli eventi di cui sono protagonisti e sui fenomeni, quali quelli di giustizia e di ingiustizia, che influiscono sul loro modo di stare entro quella cornice⁶³. Anche i più recenti studi in ambito psicologico e

⁶² Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano, p. 17.

⁶³ Si vedano a questo proposito gli studi in ambito antropologico che hanno approfondito il concetto di cultura e la funzione che essa assume in un determinato contesto. Rossi (1983) la definisce come un complesso di

sociologico confermano come il sentimento di giustizia e di ingiustizia siano influenzati da variabili sociali, culturali e storiche. E' solo attraverso l'interiorizzazione di pratiche sociali che gli individui possono divenire "agenti sociali" competenti (Bosisio, 2008). Un siffatto approccio è condiviso anche dai teorici dell'apprendimento sociale, secondo i quali le persone elaborano i propri giudizi morali utilizzando un'ampia gamma di criteri che variano a seconda delle situazioni e del contesto relazionale (Kellerhals, 1995). Questi studi confermano infatti che gli individui ricorrono a differenti principi morali in modo selettivo e complementare a seconda dell'avvicinarsi delle circostanze nel contesto in cui vivono.

Nel processo di costruzione di significati le storie di vita di ciascuno si intrecciano con la cornice culturale di appartenenza fino a formare una tessitura entro la quale risulta difficile operare una discrezione tra la dimensione soggettiva e quella collettiva, così:

"niente è libero da influenze culturali, ma nemmeno gli individui sono semplici specchi della loro cultura. E' l'interazione tra le due cose che dà un'impronta comune al pensiero individuale e conferisce un'incredibile ricchezza al modo di vivere, di pensare o di sentire di qualsiasi cultura"⁶⁴

Nell'elaborazione del pensiero morale giocano dunque un ruolo importante anche le preferenze personali e soggettive: in questo senso è possibile asserire l'esistenza di un sistema pluralistico di giudizi (Bosisio, 2008) che riconduce all'estrema complessità insita nel processo di definizione di ciò che è giusto o ingiusto.

Se l'appartenenza ad un medesimo contesto culturale fa sì che insegnanti e studenti elaborino concezioni molto simili di giustizia e di ingiustizia è dalla descrizione del comportamento reale degli insegnanti da parte degli studenti che si evince una certa discrepanza tra il comportamento "dichiarato" degli insegnanti e il loro effettivo "agito". In molti casi infatti gli studenti sottolineano come il comportamento dei docenti sia caratterizzato da elementi di ingiustizia che non facilitano la relazione educativa e l'acquisizione di conoscenze.

modi di vita caratteristici di un certo gruppo sociale, evidenziandone il suo aspetto di eredità sociale. I modi di vita sono un insieme di modelli di comportamento e di atteggiamenti a cui i membri di un gruppo sociale attribuiscono valore. L'aspetto di simbolizzazione presente in ogni cultura fu evidenziato dagli studi di White (1959) che definì la cultura come l'universo simbolico di ogni persona entro cui i membri di una comunità definiscono se stessi e quanto accade intorno a loro. Mediante la simbolizzazione tutte le manifestazioni dell'attività umana acquistano un significato culturale. Geertz (1987) ritiene che il significato che gli individui conferiscono alle loro azioni sociali coincide con l'organizzazione stessa dell'azione sociale. In questo senso per definire la cultura egli utilizza la metafora della *ragnatela di significati* che l'uomo continuamente tesse e a cui rimane sospeso. Per ulteriori approfondimenti si vedano gli studi di Bernardi (1992) e Callari Galli (1993) sull'incidenza della cultura nel processo di costruzione di significato da parte degli individui.

⁶⁴ Bruner, J. (2001), *Ivi*, p. 27.

Quali sono gli aspetti che, a detta degli studenti, denotano un insegnante “ingiusto”, un insegnante cioè che dichiara un certo comportamento e agisce in modo incoerente rispetto a ciò che ha dichiarato?

Gli studenti, che appartengono alla classe dei docenti intervistati, attraverso le loro dichiarazioni offrono un'ampia panoramica sul comportamento di tutti gli insegnanti che incontrano quotidianamente. Da un'analisi di tutte le unità tematiche relative alle pratiche e ai comportamenti dei docenti, appare chiaro come tra queste prevalgano le descrizioni contenenti commenti negativi (figura 16):

Totale comportamenti ritenuti GIUSTI	Totale comportamenti ritenuti INGIUSTI
167	471

Figura 16: quantità di unità di senso riferite ai comportamenti “giusti” e “ingiusti” secondo gli studenti intervistati.

Questa prevalenza di comportamenti negativi nelle dichiarazioni degli studenti conferma come le rappresentazioni degli insegnanti non si traducano tanto facilmente nelle pratiche quotidiane in classe.

Innanzitutto mentre gli insegnanti, come abbiamo visto, si dichiarano “giusti” dal momento che mettono in primo piano la relazione educativa con gli studenti, questi evidenziano alcuni aspetti che fanno pensare al contrario. Su un totale di 471 unità di senso relative a comportamenti ingiusti degli insegnanti, 130 si riferiscono alle modalità relazionali nei confronti degli studenti. (Si pensi ad esempio agli atteggiamenti irrispettosi ed inadeguati con i quali spesso gli insegnanti si rivolgono agli studenti o alla mancanza di ascolto autentico e di congruenza).

Nel riquadro sotto stante riportiamo a titolo esemplificativo alcune *unità di senso* estratte da ciascun focus e significative rispetto alla percezione di ingiustizia presente negli studenti quando si relazionano con i docenti:

Focus 1: “i prof non mi parlavano neanche più, se alzavo la mano mi facevano abbassare la mano e non mi ascoltavano”

Focus 2: “un professore non può permettersi di offenderti!”

Focus 3: “non si riesce ad instaurare sempre un buon rapporto tra alunni e insegnanti...lei dice che vuole imparare qualcosa da noi... però se lei non ci dà la possibilità di parlare...

Focus 4: a noi ci ha paragonato a... dei tossici... non è normale che uno paragoni degli alunni a dei drogati...

Focus 5: va a prendere i punti deboli delle persone... oppure dice a uno “smettila di fare il coglione”

Focus 6: ci trattano come se noi fossimo un nulla, non danno nessuna importanza al nostro pensiero o alla nostra parola... noi dobbiamo stare solo zitti”

Al contrario, come abbiamo visto, dalle dichiarazioni degli insegnanti emerge come essi attribuiscano una notevole importanza ai principi di giustizia interazionale.

L'analisi delle unità tematiche presenti nei focus conferma la *centralità del momento valutativo*, nei discorsi degli studenti. Il dato interessante rispetto all'individuazione di una discrepanza tra ciò che gli insegnanti dichiarano sul loro comportamento e il loro agito in classe è costituito dalla presenza in ogni focus di un'elevata percentuale di episodi che si riferiscono a momenti di valutazione che si connotano come ingiusti agli occhi degli studenti. Su un totale di 471 unità di senso riguardanti il comportamento ingiusto degli insegnanti, 114 si riferiscono ad aspetti docimologici.

La valutazione, dunque, è l'occasione per gli studenti di definire le qualità di giustizia o di ingiustizia nell'insegnante, non solo in merito alla distribuzione dei voti e alle procedure utilizzate a tal fine, ma anche in riferimento alle modalità di trattamento loro riservate. Nella macro-categoria della valutazione ritroviamo così le declinazioni di tutti i nuclei tematici affrontati dagli studenti, attraverso i quali è possibile ricostruire il ritratto degli insegnanti. Innanzitutto vi è il tema della gestione del potere: è il docente che “ha il coltello dalla parte del manico” (focus 1) e che può strumentalizzare il momento valutativo per incutere paura o per minacciare gli studenti. L'atteggiamento valutativo produce un'evidente asimmetria relazionale tra insegnanti e studenti “perché assegna un *potere* particolare all'educatore nei confronti dell'educando” (Rezzara, 2000, p. 14) che può giungere a compromettere la qualità

della relazione ed avere ripercussioni sull'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento. D'altro canto l'elaborazione di giudizi e la valutazione dell'altro sono aspetti indispensabili affinché si sviluppino delle rappresentazioni reciproche tra i membri coinvolti nella relazione che sono funzionali alla sopravvivenza della relazione stessa.

Così, se gli studenti nelle loro dichiarazioni rimarcano spesso un'inadeguatezza degli insegnanti rispetto al loro modo di relazionarsi e soprattutto rilevano un atteggiamento irrispettoso nei loro confronti, è in particolar modo in riferimento alla valutazione che si evidenzia la percezione di ingiustizia negli studenti, nonostante gli insegnanti dichiarino di trattarli in modo corretto (Dalbert, 2005). E' durante il momento della valutazione infatti che emerge il tema dell'incoerenza dei docenti e la loro incapacità o non volontà di ammettere i pregiudizi e le preferenze nei riguardi di alcuni studenti. E' quest'ultimo aspetto che induce gli insegnanti ad assumere un atteggiamento perseverante e ostinato nei confronti di alcuni allievi che, nonostante il loro sforzo, non riescono a migliorare i risultati dell'apprendimento o finiscono con l'ottenere sempre lo stesso voto, indipendentemente dalla qualità dell'esito della prova. Alla perseveranza occorre dunque aggiungere anche le preferenze che gli insegnanti nutrono per alcuni studenti "bravi" ai quali non "osano" attribuire voti negativi perché pensano che a loro sia consentito l' "incidente di percorso", ossia l'eventualità che non raggiungano i soliti risultati. Quando però questo succede agli studenti ritenuti dai docenti "meno bravi" non fa altro che confermare l'idea negativa che essi hanno elaborato nei loro confronti.

Sempre in riferimento alla valutazione, se da un lato gli insegnanti nelle loro dichiarazioni evidenziano la positività degli aspetti di giustizia procedurale (Greenberg, 1990, Greenberg & Cropanzano, 2001), dall'altro gli studenti non comprendono i criteri sottostanti le griglie di valutazione e le eccezioni che i docenti contemplano di fronte alla particolarità di un caso. Questo succede, a detta degli studenti, perché gli insegnanti non forniscono le necessarie informazioni rispetto alle motivazioni che orientano i loro comportamenti ed i loro atteggiamenti nei confronti degli allievi.

Ciò che emerge inoltre dalle parole degli studenti in riferimento al processo di valutazione è la loro attenzione al principio di equità (Adams, 1965): gli studenti spesso rilevano l'assenza di tale principio con il risultato che l'insegnante, sia che valuti in modo casuale lo studente, sia che non rispetti i criteri dichiarati, non tiene conto dell'autentico impegno degli allievi. Questo dato è confermato anche da alcuni studi che si sono focalizzati sulla giustizia procedurale, dai quali si evince come, pur avendo studenti ed insegnanti ben chiaro il significato di valutazione "giusta", da una parte gli insegnanti nel valutare gli studenti prediligano il principio del bisogno (Deutsch, 1985) mentre al contrario gli studenti facciano

riferimento soprattutto a quelli di equità e di uguaglianza (Tirri, 1998; Resh, 2010). Nella tabella sotto-stante si riportano, a titolo di esempio, alcune unità di senso relative al momento della valutazione:

Focus 1: “il professore si fa all'inizio un'idea di te come una persona da 6... sia che tu sia bravo o non sia bravo, sei da 6!”

Focus 2: “se nella verifica hai preso 5, nell'interrogazione non ti darà mai 7 o un 8 anche se lo meriti... si basa sempre sulle esperienze passate o comunque su un'antipatia o simpatia che ha verso una persona...”

Focus 3: “è partita da quelli più bravi e naturalmente interroga per ultimi quelli meno bravi, quando naturalmente si dovrebbe fare il contrario”

Focus 4: “Io una volta ho fatto una verifica... ho preso 6, lo stesso voto di una mia compagna che ha consegnato in bianco!”

Focus 5: “Comunque ci sono molte più battute tra noi e lei, ma battute tristi sul nostro rendimento in matematica... cioè fa ridere ma è molto triste... perché ti butti proprio giù... tanto se prendo 2 cosa te ne frega prof.?”

Focus 6: “La maggior parte dei professori ci valuta per il voto e non come persona”

Un ulteriore tema su cui gli studenti si soffermano nella descrizione del comportamento degli insegnanti è quello relativo alla loro competenza nella disciplina insegnata. Essi cioè descrivono in maniera particolareggiata i metodi e le strategie scelti ed utilizzati dagli insegnanti per trasmettere i contenuti disciplinari, di cui per altro i docenti non riportano dichiarazioni. Su 471 unità di senso riguardanti il comportamento degli insegnanti ritenuto ingiusto dagli studenti, 66 sono riferite alla mancanza di competenza nell'insegnamento. Da tale mancanza dipende a detta degli studenti il grado di potere da loro riconosciuto agli insegnanti. Nella tabella sotto stante si riportano alcune unità di senso che fanno comprendere come gli studenti siano molto attenti alla qualità delle strategie e dei metodi didattici utilizzati dagli insegnanti:

Focus 1: “La prof va a parlare delle sue vacanze, va a parlare di qualsiasi cosa nelle sue ore, men che meno della lezione!”

Focus 2: “Ci sono professori che vanno molto veloci, quindi io mi perdo tantissime parole, faccio domande e sbuffa... e non mi risponde... e non capisco...”

Focus 3: “Parlava e scriveva codici incomprensibili alla lavagna e tu dovevi prendere appunti e da quegli appunti non ci capivo niente! E alla fine non studiavo neanche più...”

Focus 4: “Molti professori non ci tengono ad insegnare molto bene la loro materia, cioè voglio dire che magari non si impegnano in modo tale che tutti gli studenti imparino bene...”

Focus 5: “ Lei no! Non traduceva praticamente quasi nulla... diceva: i testi leggeteli e capiteli da soli... poi scritti in tedesco dell'800!”

Focus 6: “Nell'ultimo periodo noto anche un calo da parte dei professori, perché danno meno importanza alle spiegazioni, preoccupandosi di fornirci tutti gli appunti... gli alunni si ritrovano così a dover studiare tutto da soli, talvolta senza capire...”

Nella figura 17 si evidenzia in percentuale la distribuzione delle descrizioni di comportamenti ingiusti messi in atto dagli insegnanti rispetto alla valutazione, alla relazione con gli studenti e alla competenza nell'insegnamento della disciplina (rispetto al numero totale dei comportamenti ingiusti degli insegnanti):

	Totale Comportamenti ingiusti	Valutazione ingiusta	Modalità relazionali ingiuste	Mancanza di competenza nella disciplina
FOCUS 1	42/61 (69%)	22/42 (52%)	16/42 (38%)	6/42 (14%)
FOCUS 2	51/62 (82%)	15/51 (29%)	26/51 (51%)	8/51 (16%)
FOCUS 3	51/82 (62%)	11/51 (22%)	18/51 (35%)	20/51 (39%)
FOCUS 4	89/96 (92%)	27/89 (30%)	29/89 (36%)	13/89 (15%)
FOCUS 5	93/177 (53%)	28/93 (30%)	28/93 (30%)	11/93 (12%)
FOCUS 6	39/54 (72%)	11/54 (20%)	13/54 (24%)	8/54 (15%)
	471	114	130	66

Figura 17: distribuzione in percentuale delle descrizioni di specifici comportamenti ingiusti degli insegnanti.

Oltre agli aspetti citati, che sono quelli cui gli studenti fanno particolarmente riferimento nella descrizione degli insegnanti, ve ne sono altri riferiti al comportamento degli insegnanti che sono ritenuti responsabili della nascita di sentimenti di ingiustizia negli studenti e che testimoniano la dissonanza tra le dichiarazioni degli insegnanti sul loro lavoro e le pratiche didattiche cui effettivamente ricorrono in classe. Ci si riferisce in particolar modo allo stile di insegnamento non sempre consono ad un apprendimento significativo e alla capacità dell'insegnante di gestire la classe secondo il potere loro conferito dal ruolo che ricoprono.

Alla luce di quanto detto è possibile affermare che le unità di senso riferite agli aspetti negativi del comportamento degli insegnanti si presentano in numero maggiore rispetto a quelle che descrivono i docenti in modo positivo.

In una parola, se è vero che agli occhi degli studenti vi sono docenti le cui qualità consentono loro di definirli “giusti”, è ancora più evidente la sottolineatura che essi fanno degli aspetti di inadeguatezza ed incoerenza che non consentono loro di percepire un clima di giustizia in classe.

Nella figura 18 si riportano le percentuali relative alla distribuzione di descrizioni del comportamento degli insegnanti definito dagli studenti come “giusto” e “ingiusto”⁶⁵.

Tot unità di senso riferite ai comportamenti degli insegnanti	% Comportamenti “giusti” degli insegnanti	% Comportamenti “ingiusti” degli insegnanti
<i>FOCUS 1</i> 61	32%	68%
<i>FOCUS 2</i> 62	18%	82%
<i>FOCUS 3</i> 82	38%	62%
<i>FOCUS 4</i> 96	7%	93%
<i>FOCUS 5</i> 177	47%	53%
<i>FOCUS 6</i> 54	28%	72%

Figura 18: distribuzione in percentuali delle descrizioni di comportamento “giusto” e “ingiusto” degli insegnanti.

⁶⁵ Le percentuali sono state ricavate enucleando da ogni singolo focus tutte le unità di senso contenenti le descrizioni riguardanti il comportamento giusto o ingiusto degli insegnanti.

Con l'eccezione del focus 5, in cui la differenza tra comportamenti giusti e comportamenti ingiusti è minima, in tutti gli altri focus ciò che balza all'occhio, a confronto con quanto dichiarato dagli insegnanti, è la netta superiorità di quelle che gli studenti definiscono pratiche educative e didattiche inadeguate ed inopportune, che non concorrono a creare un clima di giustizia in classe, ma al contrario si rivelano foriere di stati di tensione e disagio che certamente non motivano gli allievi all'apprendimento.

A cosa è dovuto tale divario tra il “dichiarato” degli insegnanti riguardo il modo di comportarsi con gli studenti ed il loro “agito” in classe?

Alcuni studi di Wubbels e colleghi (1992, 2005), che si sono concentrati sul confronto tra l'immagine di insegnante ideale elaborata dai docenti ed il loro reale comportamento in classe, hanno evidenziato come la discrepanza tra ciò che dichiarano i docenti ed il loro comportamento reale si verifica per tre motivi: 1) per i limiti insiti nell'insegnante, il cui repertorio di comportamenti non è così numeroso come ci si potrebbe aspettare 2) per i limiti posti dall'istituzione all'insegnante che potrebbero non consentirgli di agire secondo i principi in cui crede e 3) per la mancanza di consapevolezza da parte dei docenti rispetto al fatto che non sempre i loro ideali prendono forma nelle azioni reali.

La discrepanza tra il “dichiarato” e l’“agito” è certamente legata anche alla questione dell'etica relativa alla professione dell'insegnante, il cui comportamento etico è strettamente connesso con l'idea che egli abbia dei doveri nei confronti degli studenti (Rawls, 1971). La dimensione etica dell'insegnante è definita dal fatto che a) l'insegnamento si fonda sulla relazione tra due o più individui che richiede di essere regolata da principi etici; b) gli insegnanti sono “ingaggiati” per apportare un cambiamento negli studenti, cioè per aiutarli a crescere, seguendo specifiche finalità (Seghedini, 2014) e tutti si aspettano che ciò avvenga. Sulla base di questi assunti, l'insegnante elabora una rappresentazione di sé in quanto persona che cerca in tutti i modi di mostrarsi corretta e di agire in modo “giusto” nella relazione con gli studenti e nelle pratiche didattiche. E' sulla base di questa rappresentazione che nasce in lui la convinzione di comportarsi giustamente e di aderire nel lavoro quotidiano a principi etici coerenti con i doveri connessi alla professione di insegnante. E' chiaro che i principi etici non si esplicano tanto facilmente né in modo automatico nella pratica (Bruner, 2001) ed essi, pur sostenuti e difesi sul piano teorico possono poi essere smentiti nell'agire quotidiano, costituendo in questo modo le cause di un divario tra l'immagine che l'insegnante ha di sé e la percezione che ne hanno gli studenti (Wubbels, Brekelmans, Hooyman, 1992). Tale divario trova una sua giustificazione non solo, come già detto in precedenza, in riferimento all'eticità della professione insegnante, ma anche in una propensione dei docenti

ad elaborare un pensiero positivo riguardo a quanto accade in classe (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992) e a ridurre la dissonanza cognitiva (Festinger, 1992) al fine di sanare l'eventuale incoerenza negli insegnanti tra gli ideali e le rappresentazioni riferiti al loro ruolo e i comportamenti effettivamente agiti.

Alla luce di quanto detto, una maggior comprensione della discrepanza presente negli insegnanti tra quanto essi sostengono a parole e quanto in realtà mettono in pratica nel loro comportamento è possibile solo attraverso lo sguardo degli studenti. E' attraverso le loro parole che è possibile discernere ciò che negli insegnanti prende forma come rappresentazione di "giusto comportamento" e ciò che veramente accade durante le ore di lezione. Insegnanti e studenti, infatti, al pari delle "classi dominanti e dominate" (Farr, Moscovici, 1989):

“non hanno una rappresentazione simile del mondo che condividono ma vedono il mondo con occhi diversi, lo giudicano secondo criteri specifici e ciascuno secondo le proprie categorie. Per le prime, l'individuo è responsabile di tutto ciò che gli accade e soprattutto dei suoi fallimenti. Per le seconde, i fallimenti sono sempre dovuti alle circostanze che la società crea per l'individuo”⁶⁶

Insegnanti e studenti pur condividendo i medesimi principi di giustizia, appartenendo essi alla stessa cornice culturale, possono elaborare diverse rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia proprio per la differente posizione gerarchica che essi occupano all'interno della relazione. Il punto di vista degli insegnanti rispetto al discorso di giustizia e di ingiustizia a scuola è quello di chi, sulla base di un potere conferito dal ruolo esercitato, "agisce" un comportamento giusto; quello degli studenti è proprio di chi "subisce" tale comportamento. E' chiaro che la contrapposizione tra modi diversi di concepire la giustizia a scuola rimanda all'annosa questione dell'esistenza o meno di una morale universale, valida per tutti. Alcuni studi nell'ambito della filosofia del diritto (Kelsen, 2015, cfr., Cap. 2) hanno infatti evidenziato come nel definire un giudizio morale, accanto ad una componente razionale (Boudon, 2002; cfr. cap 2), c'è anche una componente emotiva che dipende in larga misura da ciò che ciascuno prova di fronte a determinate situazioni.

Da quanto sin qui detto emerge chiaramente come il fenomeno della giustizia e dell'ingiustizia a scuola possa essere definito solo attraverso la pluralità di sguardi di coloro che insieme, tutti i giorni, vivono la realtà scolastica.

⁶⁶ Farr, Moscovici, (1989), *Ivi*, p. 74.

Conclusioni

Tema di questo lavoro è stata la giustizia a scuola e più in particolare come e se la percezione di giustizia e di ingiustizia propria di insegnanti e studenti influenzi la qualità della relazione educativa e ne determini l'evolversi. Ci hanno guidato nell'indagine alcuni importanti interrogativi che riguardano il significato del termine giustizia ed il processo attraverso il quale nascono i sentimenti di giustizia e di ingiustizia, sia nella società in generale sia più nello specifico a scuola, negli insegnanti e negli studenti.

L'assunto da cui ha preso le mosse la ricerca, e che è stato sottolineato anche dagli studi in ambito psicologico e sociologico (si vedano a questo proposito i capitoli 1 e 2) è costituito dall'importanza che gli individui in generale attribuiscono al tema della giustizia: non c'è niente che li faccia indignare più dell'ingiustizia (Boudon, 2002) così come non c'è niente che aumenti il loro benessere personale come il sentirsi trattati in modo giusto nei contesti in cui essi vivono. Soprattutto le scienze sociali hanno evidenziato come la domanda di giustizia da parte dei membri di una comunità necessiti di una risposta chiara, perché solo in questo modo è possibile pensare ad una vita sociale, ad una vita cioè in cui venga messa in primo piano la dignità delle persone. I recenti studi sulla giustizia in ambito educativo hanno evidenziato come il tema in questione assuma una certa importanza anche a scuola, soprattutto a partire dal punto di vista degli studenti i cui sentimenti di giustizia o di ingiustizia nascono in riferimento alle pratiche educative e didattiche adottate dagli insegnanti, ed in particolar modo alle procedure che regolano il processo di valutazione. La percezione di giustizia negli studenti inoltre assume una certa importanza anche in relazione alla motivazione allo studio, all'impegno personale, al raggiungimento di risultati soddisfacenti e all'assunzione di un ruolo attivo nel processo di apprendimento. E' noto in letteratura come spesso a scuola negli studenti prevalgano sentimenti di ingiustizia e di come questo abbia degli effetti negativi sul loro benessere scolastico. E' in riferimento a questo presupposto che si è sentita la necessità di indagare il fenomeno della giustizia a partire dallo sguardo degli insegnanti, dalle credenze e rappresentazioni che essi elaborano a riguardo.

L'intento era quello di cogliere il significato che gli attori della scena scolastica, in particolar modo gli insegnanti, attribuiscono al tema in questione, prendendo da una parte in considerazione gli aspetti di giustizia distributiva e procedurale, e dall'altra soffermandosi in maniera particolare sugli aspetti che riguardano la giustizia nelle relazioni interpersonali. L'interrogativo più cogente, "cosa vuol dire parlare di giustizia a scuola?", ci ha introdotti nei meandri della vita quotidiana della classe e ci ha consentito di coglierne il clima di giustizia o di ingiustizia esaminando i vissuti, i sentimenti, i gesti, gli atti comunicativi ed i comportamenti di coloro che la animano. L'idea di giustizia cui siamo approdati, grazie al

contributo narrativo sia degli insegnanti che degli studenti, racchiude in sé un aspetto fondamentale: la reciprocità dello sguardo degli attori che consente di cogliere e di accogliere l'altro, nell'espressione dei suoi bisogni, delle sue peculiarità, dei suoi limiti e delle sue risorse. In quest'ottica, una dimensione di giustizia a scuola può essere raggiunta attraverso la ricerca di un equilibrio nella relazione educativa tra i bisogni personali, la necessità cioè che ogni singolo individuo ha di sentirsi riconosciuto per quello che vale e per l'impegno che egli mette nei compiti che deve svolgere, ed i bisogni della collettività che assumono in sé le istanze di tutti i suoi membri. In questo senso una "buona scuola", una scuola "giusta" è una scuola che si costruisce attraverso il contributo quotidiano di tutti gli attori, in un clima generale di collaborazione, di rispetto reciproco e di assunzione di responsabilità (Carugati, Selleri, 1996). A partire dall'interrogativo che verteva sul senso generale che il termine giustizia può assumere all'interno dell'ambito scolastico, sono sorte altre domande che riguardano più nello specifico le rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti, ovvero le idee che essi nel corso della loro esperienza lavorativa costruiscono ed elaborano riguardo a cosa sia giusto o ingiusto nella relazione con gli studenti e nel processo di insegnamento e apprendimento. Come tali rappresentazioni influiscano sull'operato degli insegnanti stessi e sul benessere scolastico degli studenti è stata un'altra questione che ci ha aiutato a costruire un'idea di giustizia a scuola. In questo senso è possibile affermare la "forza epistemologica" delle rappresentazioni negli insegnanti: esse cioè costituiscono un'ulteriore possibilità a partire dalla quale decostruire e ricostruire i fatti che accadono in classe ed i significati che i singoli attori vi attribuiscono in un continuo riferimento alla cornice culturale entro la quale essi pensano, scelgono, agiscono e si relazionano. Indagare le rappresentazioni sociali ha significato l'avvicinarsi all'individuo che si pone delle domande sulla realtà circostante, è in attesa di risposte a riguardo e ha come obiettivo non tanto l'agire quanto piuttosto il comprendere (Moscovici, 1989). In questo senso la via dello studio delle rappresentazioni negli insegnanti è sembrata quella più consona al nostro oggetto di indagine.

Sulla base di questi presupposti teorici si è cercato di costruire l'universo di credenze degli insegnanti riguardo il loro essere insegnanti "giusti" nei confronti degli studenti.

Diversi "tasselli" hanno contribuito a ricostruire le multiformi rappresentazioni di giustizia nei docenti:

- 1) l'idea emersa di studente "modello" e la descrizione di studente reale ci hanno consentito di comprendere quali siano per l'insegnante le qualità di un buon studente, di uno studente che possa essere ritenuto "giusto", dal momento che risponde alle sue aspettative e dimostra attraverso i risultati ottenuti che la fatica e l'impegno dell'insegnante stesso hanno un senso.

Agli occhi degli insegnanti è giusto ed auspicabile che gli studenti siano vivaci da un punto di vista intellettuale, curiosi rispetto ai contenuti disciplinari e non solo, volenterosi di imparare e motivati ad assumere un ruolo attivo nello studio sia in classe che a casa. La descrizione di studente modello può in alcuni casi essere valida anche per lo studente reale, soprattutto nei licei, dove in genere gli insegnanti incontrano allievi inclini allo studio e consapevoli della sua importanza per la vita futura. Minore è il prestigio della scuola in cui gli insegnanti lavorano, più numerose risultano le descrizioni a connotazione negativa degli studenti che ogni giorno essi incontrano a scuola.

2) l'idea di docente ideale, che rimanda alle qualità che un insegnante dovrebbe possedere per essere definito "giusto". Esse comprendono innanzitutto:

- l'attenzione alla centralità dello studente nel processo di insegnamento e apprendimento che si fonda sulla consapevolezza di svolgere un ruolo di "facilitatore" nel percorso di acquisizione di nuove conoscenze e competenze da parte degli allievi e l'assunzione del processo di insegnamento come un processo attraverso il quale gli insegnanti si prendono cura dell'apprendimento degli studenti, in una parola li aiutano e li sostengono mettendo a servizio la loro maturità e la loro esperienza;

- l'*eticità*, che fa dell'insegnante un *leader morale*, perché sempre attento a considerare lo studente come una persona degna di rispetto e di ascolto e a mantenere un certo controllo sui pregiudizi e sulle preferenze che potrebbero inficiare la relazione educativa.

- la correttezza non solo nelle relazioni interpersonali, ma anche nella valutazione dell'acquisizione di conoscenze da parte degli studenti che dovrebbe ispirarsi ai principi di equità, di uguaglianza e di rispetto dei bisogni personali. Il rispetto di tali principi è assicurato in primo luogo dall'utilizzo di strumenti oggettivi e facilmente condivisibili con gli allievi.

3) l'idea di conduzione della classe che richiama l'attenzione su alcuni aspetti significativi del mestiere di insegnante: una gestione adeguata del potere, conferito all'insegnante dal ruolo di guida che ricopre e l'utilizzo di strategie relazionali e didattiche che consentano agli insegnanti di favorire il processo di apprendimento. Il saper gestire la classe, da un lato, è strettamente connesso alla capacità dell'insegnante di instaurare una relazione adeguata con gli studenti, fondata sul rispetto reciproco, sulla collaborazione, sulla condivisione e sulla fiducia e, dall'altro, alla presenza di regole che possano garantire loro la possibilità di esercitare il ruolo di insegnante e agli studenti di vivere un clima di classe favorevole alla loro crescita cognitiva ed affettiva.

Pur non senza qualche difficoltà incontrata nella loro esperienza professionale, dalle parole degli insegnanti intervistati risulta evidente come essi abbiano ben chiari i principi di

giustizia distributiva, procedurale e interazionale e siano ben intenzionati a ricorrervi per il bene degli studenti,

Dal momento che il tema della giustizia è stato indagato facendo riferimento alle rappresentazioni che gli insegnanti possiedono a riguardo e data la possibilità che essi possano ricorrere a strategie cognitive per colmare un eventuale divario tra ciò che dichiarano e ciò che effettivamente mettono in atto in classe (Festinger, 1992), l'aver dato spazio ai racconti degli studenti ha avuto la funzione di mettere in evidenza eventuali discrepanze tra ciò che gli insegnanti dichiarano di sé ed il loro operato reale. Il confronto tra i contenuti emersi dalle interviste agli insegnanti e quelli dei focus agli studenti ha condotto ad alcune considerazioni rispetto alle ipotesi della ricerca, che sono state confermate solo in parte. Le ipotesi si riferivano 1) alla possibile esistenza di differenti definizioni di giustizia che pertanto non possono assumere un carattere di oggettività e di universalità e 2) alla discrepanza tra la concezione di giustizia negli studenti e quella negli insegnanti.

Rispetto alla prima ipotesi, è possibile affermare che le percezioni di giustizia e di ingiustizia presenti nei diversi attori della scena scolastica sono determinate da un lato da fattori di contesto e dalla cornice culturale entro cui esso si definisce e dall'altro dall'intrecciarsi delle numerose storie di vita degli individui che vi appartengono. A questo proposito gli studi sulla giustizia nelle organizzazioni hanno evidenziato come, da un lato, chi ha un ruolo di leader all'interno di un contesto sviluppi percezioni di giustizia soggettive (Cropanzano & Greenberg, 1997; Folger & Cropanzano, 1998, 2001; Greenberg, 1990) e come, dall'altro, la concezione di giustizia di tutti coloro che appartengono al medesimo contesto si costruisca attraverso un processo sociale. Questo giustifica nelle persone che appartengono allo stessa realtà l'affermarsi di concezioni condivise di giustizia (Bies, 1987; Lind & Tyler, 1988). Le "teorie generali" di giustizia nascono così negli individui appartenenti ad uno stesso contesto attraverso un incessante incontro/scontro di idee, atteggiamenti, conversazioni e gestualità (Carugati, Selleri, 1996). L'attenzione della psicologia sociale all'influenza del contesto sul modo di pensare e di comportarsi di ciascuno ha portato ad una concezione di contesto non riconducibile a come "ciò che sta attorno" all'individuo (Carugati, Selleri, 1996, p. 24), ma a qualcosa che è embricato ad esso. In questo senso la percezione di giustizia e di ingiustizia è inestricabilmente intrecciata al contesto in cui nasce: l'isolamento di ciò che è percepito, rappresentato e concettualizzato in quanto giusto o ingiusto dal fluire del corso di vita in cui si manifesta non ne consente la piena comprensione. Il processo di astrazione del concetto di giustizia dal contesto in cui esso nasce fornisce l'illusione dell'esistenza di una sua universalità e di una sua oggettività, cioè di una sua esistenza sradicata dal luogo in cui si sviluppa. Al contrario, pensare al contesto come ad una "tessitura di parti" (ibidem p. 26) in

cui l'idea di giustizia prende forma attraverso uno scambio continuo dei membri che in esso interagiscono conduce a confermare l'ipotesi della complessità e della relatività insite nel processo di definizione di ciò che è giusto o ingiusto che non può essere “imbrigliato” in un concetto assoluto ed universale.

In riferimento a quanto appena affermato, l'ipotesi della divergenza tra la concezione di giustizia negli insegnanti e quella negli studenti è stata solo in parte confermata, dal momento che il confronto tra ciò che dichiarano gli insegnanti rispetto al loro comportamento e le rappresentazioni negli studenti di insegnante ideale conferma una concezione di giustizia molto simile in entrambi gli attori della scena scolastica. La discrepanza che si è evidenziata attraverso l'analisi dei dati si riferisce non tanto ad una differente concezione di giustizia nei docenti e negli studenti, quanto piuttosto ad una profonda incoerenza tra il “dichiarato” degli insegnanti e l' “agito” osservato e rilevato dagli studenti in classe. E' proprio questa incoerenza a precludere la possibilità che si crei un clima di giustizia in classe e ad innescare situazioni di profonda incomprensione tra insegnanti e studenti. D'altra parte, un accordo tra queste visioni differenti e una discussione sull'educazione morale e sulla giustizia tra insegnanti e studenti potrebbe contribuire alla costruzione di una società “giusta” a scuola.

Dai risultati della ricerca si possono trarre alcune considerazioni finali:

- 1) una prima considerazione riporta alla necessità che gli insegnanti raggiungano uno stato di consapevolezza riguardo alle loro credenze e rappresentazioni in tema di giustizia a scuola e riguardo all'incidenza che queste possono esercitare nel processo di insegnamento e apprendimento. Avere consapevolezza di ciò significa anche ammettere l'aspetto di eticità insito nella professione di insegnante e

“l'impossibilità di scindere l'insegnamento dei contenuti dalla formazione etica degli educandi. Di separare la pratica dalla teoria, l'autorità dalla libertà, l'ignoranza dal sapere, il rispetto degli insegnanti dal rispetto degli alunni, l'insegnare dall'apprendere”.⁶⁷

E' chiaro come nel discorso di Freire emerge il tema centrale della ricerca qui presentata e cioè la necessità che le rappresentazioni negli insegnanti relative al comportamento “giusto” da tenere con gli studenti si trasformino in buone pratiche educative e didattiche, sulla base della consapevolezza che solo in questo modo sia possibile rimarcare da parte degli insegnanti non solo la forza epistemologica delle rappresentazioni ma anche quella euristica

⁶⁷ Freire P. (2014), Ivi, p. 80.

e di guida alla pratica. L'essere consapevoli degli insegnanti del proprio sistema di credenze apre alla possibilità che esse non si stratifichino in maniera definitiva dal momento che sono continuamente sottoposte ad un processo di riflessione, di ripensamento e di ridefinizione. Al contrario, quando ciò non accade esse perdurando in una dimensione implicita che non trova modo di rendersi evidente perché è data per scontata e in quanto tale non diviene mai oggetto di riflessione. In questo modo

“le conoscenze e le credenze che diventano scontate contribuiscono a costruire lo zoccolo duro di tale realtà [quella sociale], quello che non si mette in discussione e non diventa problematizzato”⁶⁸.

Tutto ciò trova una sua spiegazione nel fatto che gli individui appartenenti ad un certo ambito sociale nel quale intessono numerose relazioni interpersonali, si preoccupano di mantenere stabile, prevedibile e familiare la realtà che li circonda e le situazioni che in essa vivono. La condivisione dei sistemi di credenze rende questi ultimi ancora più resistenti al cambiamento: è attraverso questo processo che si spiega la persistenza di certi modi di pensare e la trasformazione degli stereotipi in pregiudizi o preferenze elaborati nei confronti degli altri.

D'altra parte, pensare a momenti di condivisione tra insegnanti dei propri sistemi di credenze atti a rinforzare l'idea che solo attraverso il confronto è possibile individuare nuovi modi di leggere ed interpretare la realtà, potrebbe consentire agli insegnanti stessi di scardinare credenze e rappresentazioni che precludono il pensare all'altro come diverso da come lo si è sempre giudicato. In una parola, “fare i conti” con le proprie credenze implica un continuo interrogarsi sul pensiero che anticipa l'azione.

2) da questa prima considerazione ne dipende una seconda che riguarda la necessità di pensare ad una formazione per i futuri insegnanti che contempli degli spazi di riflessione sull'influenza che le rappresentazioni e le credenze esercitano sul loro modo di operare in classe. Pensare a questo significa considerare l'insegnamento a partire dal punto di vista degli insegnanti a partire cioè dalle loro idee di scuola, di studente, di educazione, di insegnamento e apprendimento per poter rendere più efficace ed incidente il percorso formativo. In una parola, “per costruire su un materiale culturale vivo e vitale la formazione dei docenti” (Mortari, 2010, p. 3). I presupposti di tutti ciò risiedono nel peso che assumono la *pedagogia nascosta* e le *teorie soggettive* (Caronia, in Nigris, 1996) che trovano spazio nelle pratiche educative e didattiche: esse si insinuano in tutte le attività che l'insegnante

⁶⁸ Palmonari A., Emiliani F. (2009). Paradigmi delle rappresentazioni sociali, il Mulino, Bologna, p. 13.

propone, nei giudizi e nelle valutazioni che esprime nei confronti degli studenti e di se stesso, nelle scelte che egli ogni giorno deve affrontare.

3) la consapevolezza dei propri sistemi di credenze, raggiunta attraverso percorsi formativi specifici, apre alla possibilità che gli insegnanti si mostrino più disponibili al dialogo con gli studenti, un dialogo volto ad appianare eventuali incomprensioni a partire innanzitutto dalla volontà degli insegnanti di mettere in discussione le proprie incoerenze, di mostrarsi autenticamente disponibili a ripensarsi in uno spazio reale, e nello stesso tempo simbolico, in cui docenti e studenti siano chiamati a costruire insieme il senso del quotidiano e a volte faticoso andare a scuola. Uno spazio in cui non si corra il rischio che gli eventuali errori degli insegnanti, se continuamente ripetuti, si trasformino in ingiustizie nei confronti degli studenti e in cui i comportamenti e gli atteggiamenti degli studenti, se non compresi, possano dare adito a forme insolite di conflittualità. Uno spazio infine dove insegnanti e studenti possano parlare insieme di giustizia e di ingiustizia, possano esplicitarne la loro personale concezione e trovare il modo di conciliarla con quella altrui al fine di raggiungere l'antico ed auspicato equilibrio tra *psichè* e *polis*.

ALLEGATO A

Traccia intervista ai docenti della Scuola secondaria di secondo grado

Breve presentazione della ricerca da parte del ricercatore.

- 1) Potrebbe raccontare brevemente la sua carriera di insegnante? (da quanti anni insegna, in quali scuola ha insegnato?, come trova la scuola in cui insegna?, che immagine utilizzerebbe per darne una migliore descrizione?, come trova i ragazzi che la frequentano?)
- 2) Pensando alla quotidianità della vita scolastica, mi potrebbe descrivere la sua classe, i suoi studenti?
- 3) Sulla base della sua esperienza di insegnante, mi può descrivere lo “studente modello”?
- 4) Sulla base della sua esperienza quotidiana a scuola, cosa pensa di dover o poter modificare nell'interazione con i ragazzi? (quali sono gli aspetti che le piacciono, quali quelli che non tollera? Da cosa dipendono?)
- 5) Perché queste modifiche?
- 6) Si ricorda particolari episodi o situazioni significative per definire meglio la relazione quotidiana con i suoi studenti?
- 7) Si ricorda un episodio o una situazione in cui pensa ci siano state difficoltà relazionali e nello specifico di comunicazione tra lei e un suo studente?
- 8) Come si è comportato in quella circostanza?
- 9) Con il senno di poi cosa cambierebbe, come si comporterebbe?
- 10) Quali sono gli ambiti e i momenti in cui secondo lei la comunicazione con gli studenti è importante?
- 11) Ci sono nella sua classe delle regole che lei ritiene particolarmente importanti?
- 11bis) Secondo lei come vivono tali regole gli studenti? Mi faccia degli esempi...
- 12) Può fare degli esempi in cui tali regole vengono rispettate oppure violate?
- 13) in caso di violazione delle regole prende dei provvedimenti? Quali?
- 14) Ci sono delle differenze rispetto alle regole tra la scuola dove insegna ora e quelle dove ha insegnato in precedenza?

ALLEGATO B

Traccia focus studenti

Breve presentazione della ricerca da parte del ricercatore.

Potreste descrivere i comportamenti dei vostri insegnanti?

Potreste fare degli esempi di comportamento dei vostri insegnanti?

Quali sono gli insegnanti con cui vi trovate meglio e perché?

BIBLIOGRAFIA

- Agar, M. H. (1986), *Speaking of Ethnography*, Beverly Hills, Calif., Sage.
- Alsalm L. (2014), A new approach to understanding teachers' classroom practices. *SFU EdReview*.
- Anderson, C. S. (1982), The Search of School Climate: A review of the research. *A Review of Educational Research*, 52, pp.368-420.
- Anderson, J. R. (1983), *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985), *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Aristotele (1998), *Ethica Nicomachea*, libro VI. il Melangolo, Genova.
- Aristotele (trad. It. 1988), *Ethica Nicomachea*, libro V. La Terza, Roma, Bari.
- Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, vol. 28, 4, pp. 374-390.
- Bandura, A. (1986), Teoria socialcognitiva del pensiero e dell'azione morale. *Rassegna di psicologia*, 1, pp. 23-92.
- Becchi, E., Vertecchi B.1990), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Bekir, B. (2006). An Analysis of Classroom Rules in Secondary Schools in Turkey, *Educational Research Oufuterty*, pp. 30.
- Bekoff, M., Pierce, J. (2010), *Giustizia selvaggia*. Baldini Castoldi Dalai Ed., Milano.
- Bernardi, U. (1992), *L'insalatiera etnica. Società multiculturale e relazioni interetniche*, Neri Pozza Editore, Padova.
- Berti C., Molinari L., Speltini G. (2010), Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, pp. 541-556.
- Bertolini, P. (1998), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia Ed., Firenze.
- Bies, R. J. (1987), The predicament of injustice: The management of moral outrage. In L. L. Cummings & B. M. Straw (Eds), *Research in organizational behavior* (vol. 9, pp. 289-319). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bies, R. J., Tyler, T. R.(1993), The litigation explosion in organizations: a test of alternative psychological explanations. *Organ. Sci.*, 4, 352-366.
- Bogner, K, Raphael, L. M., & Pressley, M. (2002), How grade 1 teachers motivate literate activity by their students, *Scientific Studies of Reading*, 6, p. 135-165.
- Bolotin, Joseph, P. (2000), Teaching about "The moral Classroom": A Moral Lens for Reflecting on Practice. *American Educational Research Association*, April, 25.
- Bonazzi, G. (2002). *La questione organizzativa. Storia del pensiero organizzativo-vol. 3*. Franco Angeli, Milano.
- Borko, H., Shavelson R. (1978), An examination of some factors contributing to teachers' preinstructional classroom, organization and management decisions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Ontario, March.

- Bosisio R. (2008), 'Right' and 'Not right': Representations of justice in young people. *Childhood*, 15, pp. 276-294.
- Boudon, R. (1995), *Il vero e il giusto . Saggi sull'obiettività dei valori e della conoscenza*. Il Mulino Bologna.
- Boudon, R. (2002), *Sentimenti di giustizia*, il Mulino, Bologna.
- Bourdieu, P. (2003), *Per una società della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Cortina. Milano.
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.
- Bozalek, V., & Shefer, T. (2014), Toronto's notion of "privileged irresponsibility" and the reconceptualisation of care: implications for critical pedagogies of emotion in higher education. *Gender and Education*, 26(39), pp. 200-214.
- Brault, M. C., Janosz M., Archambault I. (2014), Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, pp. 148-159.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., den Brok, P. (2002), Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh, M. S. Khine (Eds), *Studies in educational learning environments an international perspective* (pp. 73-99). Singapore: World Scientific.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia della mente umana*. Il Mulino, Bologna.
- Brophy, J. E. & Good T. (1974), *Teacher-child dyadic relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Brophy, J. E. (1985), Teacher-student interaction. In J. B. Dusek (eds), *Teacher expectancies* (pp. 303-328). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano.
- Callari Galli, M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*. La Nuova Italia, Firenze.
- Carugati F., Selleri P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.
- Catt, S., Miller D., & Schallenkamp, K. (2007), You are the key: Communicate for learning effectiveness. *Education*, 127, pp. 369-377.
- Cavalli, A., Deiana, G. (1999) *Educare alla cittadinanza democratica. Etica civile e giovani nella scuola dell'autonomia*. Carocci, Milano.
- Chory R. M., Horan S. M., Shannon T., C., Marian L. (2013), Toward a Further Understanding of Students' Emotional Responses to Classroom Injustice. *Communication Education*, 63:1, pp. 41-62.
- Chory-Assad, R. M. (2002), Classroom justice. Perception of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50, pp. 58-77.
- Chory-Assad, R. M. (2007), Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, pp. 89-105.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b), Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness,, *Communication Education*, 53, pp. 253-273.

- Ciascai, L., Vlad I-E. (2014), Perception of school and university student of idea teacher behaviours (II). Pilot study. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 7, 3, pp. 49-58.
- Clandinin, D. J. (1986), *Classroom practice: Teacher images in action*. Barcombe: Falmer Press.
- Clark, C., Peterson, P. (1976), Teacher stimulated recall of interactive decisions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April.
- Cohen, R. L. (1987), Distributive justice: Theory and research. *Social Justice Research*, 1, pp.19-40.
- Cohen, R. L., Greenberg, J. (1982), The justice concept in social psychology. In Greenberg J., Cohen R. L. (Eds), *Equity and Justice in Social Behavior*, Academic Press, New York, NY, pp. 1-41.
- Colombo, G. (2010), *Sulle regole*, Feltrinelli Ed., Milano.
- Colquitt, J. A., Shaw, J. C., (2005), How should organizational justice be measured? In J. Greenberg e J. Colquitt, A (a cura di), *The handbook of Organizational Justice*, pp. 113-152, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Colucci, K. (2000), Negative pedagogy. In J. Paul, T. Smith (Eds), *Stories out of school: Memory and reflections of care and cruelty in the classroom*, (pp. 27-44). Standford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Cone, R. (1978), Teachers' decisions in managing student behavior: A laboratory simulation of interactive decision-making by teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Ontario, March.
- Costa G., Nacamulli R. C. D. (2002). *Strutture, cultura e comportamenti*. UTET, Torino.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and research design: Chosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Cropanzano, R. (1993), *Justice in the workplace: Approaching equity in Human resource management*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocci D. L., Rupp D. L., (2001), Moral virtues fairness heuristic, social entities and other denizens of Organizational Justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58, pp. 164-209.
- Cropanzano, R., Greenberg, J. (1997), Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C. L. Cooper, I. T. Robertson (Eds), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 317-372).
- Cuddapah, J. L., Stanford B. H. (2015), Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom. *Teaching and Teacher Education*, 51, pp. 27-37.
- Dai, I., Xie H. (2016), Review and prospect on Interactional Justice. *Open Journal of Social Sciences*, 4, pp. 55-61.
- Dalbert, C. (2005), The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, pp. 123-135.
- Dalbert, C. (2006), The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), pp. 200-207.
- Dalbert, C. (2009), Belief in a just world. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, pp. 288-297.

- Dalbert, C., Schneidewind, U., Saalbach, A. (2007), Justice Judgments Concerning Grading in School. *Contemporary Educational Psychology*, 32, pp. 420-433.
- Damasio, A. (2007), *Alla ricerca di Spinoza*. Adelphi, Milano.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010), Sustainability of teacher expectation bias effect on long-term student performance, *Journal of Educational Psychology*, 102(1). pp. 168-179.
- Dei, M. (2011), *Ragazzi si copia*. Il Mulino, Bologna.
- Demazier D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie*, Raffaello Cortina Ed., Milano.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Wubbels, Th. (2006), Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research*, 9, pp. 199-213.
- Deutsch, M. (1975), Equity, equality and need: What determines which value will be the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, pp. 137-149.
- Deutsch, M. (1985), *Distributive Justice*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Doise, W. (1985), Les Représentations sociales, Définition d'un concept. *Connexions*, 45, pp.243-253.
- Doise, W. (1992), L'ancrage dans l'étude sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, n. 105, pp. 189-195.
- Doise, W. (2002), *La forza delle idee. Rappresentazioni sociali e diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Doise, W. (2005), Les Représentations sociales. In N. Dubois (a cura di), *Psychologie sociale de la cognition*, Paris, Dunod, pp. 153-207.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M. & Vincent, M. M. (2003), How nine third-grade teachers motivate student academic engagement, *Elementary School Journal*, 103, p. 239-267.
- Dresel et al. (2013), Relation between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation. *Psychology*, vol 4, 7, pp. 572-584.
- Dunkake I., Schuchart, C. (2015), Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 56-69.
- Durkheim, E (1898, trad. It. 1978), Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive. In A. Izzo (a cura di), *Emile Durkheim. Antologia di scritti sociologici*.
- Edwards, A. (2010), *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*, Springer.
- Eraut, M. (1985), Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, pp.117-133.
- Ernest, P. (1989), The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*. 15, pp.13-34.
- Faccenda L., Pantaleon N. (2011), Analysis of the relationships between sensitivity to injustice, principles on justice and belief in a just world. *Journal of Moral Education*, Vol.40, 4, pp.491-511.
- Fan, R. M., Clan, S. C. N. (1999), Students' perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational And Child Psychology*, 16, pp. 32-50.

- Fang Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Farr R, Moscovici S. (a cura di), (1989), Rappresentazioni sociali. Ed. Il Mulino, Bologna.
- Festinger L. (1992), Teoria della dissonanza cognitiva. Franco Angeli, Milano.
- Fiske, S. T. (1993), Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 155-194.
- Fiske, S. T., Lin, M, Neuberg, S. L. (1999), The continuum model: Ten year later. In S. Chaiken, Trope Y (Ed), *Dual- process theories in social Psychology* (pp. 231-254), New York, NY: Guilford Press.
- Fives H., Gill M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' beliefs*. Routledge, New York.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001), Fairness theory: Justice as accountability. In J. Greenberg, & R. Cropanzano (Eds), *Advances in organizational justice*, pp. 1-55. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Folger, R., Cropanzano, R. (1998), *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Folger, R., Martin C. (1986), Relative deprivation and referent cognitions: Distributive and procedural justice effects. *Journal of Experimental Social psychology*, 22., p. 532-546.
- Fonnesu L. (2006), *Storia dell'etica contemporanea*, Carocci, Roma.
- Foorman, B.R., Schachneider, C. Eakin, M.N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Farnis, D. J. (2006), The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, p. 1-29.
- Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia*. Ed. Gruppo Abele, Torino.
- Frohline, J. A., Oppenheimer, N. (1992), *Choosing justice; An experimental approach to ethical theory*. Oxford University of California Press.
- Geertz, G. (1987), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Geisinger, K. F., Wilson, A. N., Naumann J. J. (1980), A construct validation of faculty orientations toward grading: Comparative data from three institutions. *Educational an Psychological Measurement*, 40, pp. 413-417.
- Gençturk, E. , Akbas Y., Kaymakci S. (2012), Qualifications of an Ideal Teacher according to Social Studies Preservice Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), pp.1569-1572.
- Gillmore M. V., Sullivan M. A. (2014), Teachers' Beliefs about Educational Justice in an Advancement via Individual Determination (A.V.I.D.) Program. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), pp. 299-308.
- Gilly, M. (1974), Le representation de l'eleve par le maitre a l'ecole primaire: aspects lies au sexe del l'eleve et au sexe de l'enseignant. *Psychologie francaise*, 19(3), pp.127-150.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-Eleve. Roles institutionnels ee representations*, Paris, PUF.

- Gilly, M., Farioli, F. (1973), Milieu sociofamilial, status scolaire et representation de l'eleve par le maitre a l'ecoile primaire. *Psychol. Francaise*, 21, pp. 159-173.
- Givvin, K. B., Stipek D. J. (2001), In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students motivation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 3, pp. 321-331.
- Goodman, J. (1988), Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives, *Teaching and Teacher Education*, 4, pp.121-137.
- Gorard, S. (2011), The potential determinants of young people's sense of justice: an international study. *British Journal of Sociology*, 32:1, pp. 35-52.
- Green, S. K. et al. (2007), Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp.999- 1011.
- Greenberg, J. (1996), *The quest for justice on the job*. London: Sage.
- Greenberg, J. (1986), A taxonomy of Organizational justice Theory. *Academy of Management Review*, 12, pp. 9-22.
- Greenberg, J. (1990), Organizational Justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, pp. 399-432.
- Greenberg, J. (2001), The seven loose ca(n)ons of organizational justice. In J. Greenberg, & R. Cropanzano (Eds), *Advances in organizational justice*, pp. 245-271. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Greenberg, J., Lind E. A. (2000), The pursuit of organizational justice: from conceptualization to implication to application, in Cooper, C. L., Locke, E. W. (Eds), *Industrial an Organizational Psychology*, Blackwell Press, Malden, MA.
- Greene, J., Haidt, J. (2002), How and Where does moral judgment work? *Trend in cognitive Sciences*, 6 (12), pp.517-523.
- Griffith, J. (1999), The school leadership/school climate relation: identification of school configurations associated with change in principals. *Educ Adm Q.* , 35, pp.267-291.
- Han, E.P. (1995). Reflection is essential in teacher education. *Childhood Education*, 71, 228-230.
- Harber et al. (2012), Students' race and teachers' social support affect the positive feedback bias in public school. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), pp. 1149-1161.
- Harjunen, E. (2009), How do teachers view their own pedagogical authority? *Teacher and Teaching*, 15, pp.109-129.
- Harjunen, E. (2011), Students consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), pp.403-424.
- Haser, C. & Start, J. R. (2009). Change in beliefs after first-year of teaching: The case of Turkish national curriculum context. *Internationa Journal of Educational Development*, 29, 293-302.
- Hegtvedt K. A. (2005), Doing Justice to the Group: Examining the Roles of the Group in Justice Research. *Annual Review*, 31, pp. 25-45.
- Hegtvedt, K. A., Markovsky, B. (1995), Justice an injustice. See Cook et al., pp. 257-280.
- Hollingworth, S. (1989), Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, pp.160-189.

- Holmgren, J. L., Bolkan S. (2014), Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes. *Communication Education*, 63:1, pp. 17-40.
- Homans, G. C. (1974), *Social behavior: its elementary forms*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Horan, S. (2013), Fair and Square?: An examination of the relationships among classroom justice and relational teaching messages. *Communication Education*, 62(4), pp.1-18.
- Horan, S. M., Houser, M. L., Goodboy A. K., & Frymier, A. B. (2011), Students' early impressions of instructors: Understanding the role of relational skills and messages. *Communication Research Reports*, 28, pp.74-85.
- Horan, S. M., Mayers, S. A. (2009), An exploration of college instructors' use of classroom, justice, power and behavior alteration techniques. *Communication Education*, 58, pp. 483-496.
- Hoy W. K., Tarter J. (2004), Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, Vol. 18, 4, pp. 250-259.
- Huber, G. L., Mandl, H. (1984), Access to teacher cognitions: Problems of assessment and analysis. In R. Halker & J. K. Olson (Eds), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*, pp.58-73. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Iori, V. (2000), *Filosofia dell'educazione*. Guerini, Milano.
- Jackson, P. (1968), *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jedlowski P. (2012), *Il sapere dell'esperienza*. Carocci, Roma.
- Jennings et al. (2013), *Improving Classroom Learning Environments by Cultivating*.
- Joint Advisory Committee (1993), *Principles for fair student assessment practices for education in Canada*, Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta. Available at: www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/eng_prin.pdf
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003), *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. ed A. Gullickson, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jones, M. G., Wheatley, J. (1990), Gender differences in teacher- student interactions in science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, pp.861-874.
- Jong, R. J. et al. (2012), Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp.948-956.
- Julie, H. Goldberg, Jennifer S. Lerner, Philip E. Tetlock (1999), Rage and reason: the psychology of the intuitive prosecutor. *European Journal of Social Psychology*, 29, 5-6, pp. 581-595.
- Jussim, L. (1989), Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 469-480.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1995), Naturally occurring interpersonal expectancies, *Review of Personality and Social Psychology*, 15, pp. 74-108.
- Kanizsa S., Garavaglia A., Mosconi, G. (2013), La giustizia l'ingiustizia nelle parole dei futuri insegnanti. *Studium Educationis*, anno XIV, 2, pp. 19-32.
- Kanizsa S., Genovese L. (a cura di), (1989), *Manuale di gestione della classe*, Franco Angeli, Milano.
- Kanizsa S., Mosconi G., Garavaglia A. (2014), Lo sguardo degli studenti sulle ingiustizie a scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, pp. 103-113.

- Kanizsa, S. (1993), *Che ne pensi?* La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Kanizsa, S. (a cura di) (2007), *Il lavoro educativo*. Bruno Mondadori, Milano.
- Kanizsa, S., Mosconi, G., Garavaglia, A. (2015), Student evaluations of injustice at school. In ICERI 2015 proceedings. pp. 416-423, Valencia: IATED.
- Kant, E. (1785), *Fondazione della metafisica dei costumi*. Trad. it.(1970)A cura di P. Chiodi. In *Id. Scritti morali*, Utet, Torino.
- Keinz H., Scheunpflug A., Dresel M. (2013), Judgment Confidence and Judgment Accuracy of Teachers in Judging Self-Concepts of Students. *The Journal of Educational Research*, 106, pp. 64-76.
- Kelly, G., A. (2004), *La psicologia dei costrutti personali*, Raffaello Cortina Ed., Milano.
- Kelsen, H. (2015), *Che cos'è la giustizia*, Quodlibet, Macerata.
- Kohlberg, L. (1958), *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*, Phd Dissertation.
- Korthagen, F., Wubbels, Th. (1991), Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, April 3-7.
- Koul, R., Fischer, D. (2005), Cultural background and students' perceptions of science classroom learning environment and teacher interpersonal behavior. In Jammu, India. *Learning Environments Research: An International Journal*, 8, pp. 195-211.
- Koutrouba K., Baxevanou E., Koutroumpas A. (2012), High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher power in the Classroom. *International Education Study*, Vol. 5, 5, pp.185-198.
- Kravitz, D. A., Stone-Romero E. F., Ryer J. A. (1997), Student Evaluations of Grade Appeal Procedures: The importance of Procedural Justice. *Research in Higher Education*, Vol. 38, 6, pp. 699-726.
- Krolak-Schwerdt S., Bohmer M., Grasel C. (2013), The impact of accountability on teachers' assessments of student performance: a social cognitive analysis. *Social Psychology of Education*, 16, pp. 215-239.
- Lancia, F. (2004). Srumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB, Milano, Franco Angeli.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006), Teacher expectations of student's classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72, pp.153-167.
- Lavigne, A. L. (2014), Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, pp. 31-43.
- Lerner, J. S., Tetlock, P. E. (2003), Bridging individual, interpersonal and institutional approaches to judgment and decision making: The impact of accountability on cognitive bias. In S. L. Schneider, Shanteau, J. (Eds), *Emerging perspectives on judgment and decision research* (pp. 431-457). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lerner, M. J. (1980), *Belief in a just world: A fundamental Delusion*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Lerner, M. J., Goldberg, J. H. (1999), When do decent people blame victims? The differing effects on the explicit/rational and implicit/experiential cognitive system. In s. Chaiken & Trope Y. (Eds), *Dual-process theories in social Psychology*, pp. 627- 640. NY: Guilford.
- Leventhal, G. S. (1976), Fairness in social relationship. In J. W. Thibaut, J. T. Spence, R. C. Carson (eds), *Contemporary topics in social psychology*. Morristown, NJ, Cambridge University Press, pp. 211-239.
- Leventhal, G. S. (1980), What should be done with equity theory? *New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationship*. In K. Gergen, M. Greenberg, R. Willis (eds), *Social Exchange: Advances in Theory and Research*, pp. 27-55, New York, Plenum Press.
- Lind, E. A. (2001), Fairness heuristic theory: Justice Judgments as Pivotal Cognitions in Organizational Relations. In J. Greenberg, R. Cropanzano (Eds), *Advances in Organizational Justice*, pp. 56-88, Stanford: Stanford University Press.
- Lind, E. A., Tyler T. (1988), *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- Longo G. (1990), *Presentazione a P. Bozzi, Fisica ingenua*, Garzanti, Milano.
- Lumbelli, L. (1990), Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In Becchi E., B. Vertecchi (a cura di), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa (1990)*, Franco Angeli, Milano, pp. 101-133.
- Mackie J. L. (2001), *Etica: inventare il giusto e l'ingiusto*. Giappicchelli Ed., Torino.
- Macrae, C. N., Stangor, C., Hewstone, M. (1996), *Stereotypes and stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Maffettone S., Veca S. (1997), *L'idea di giustizia da Platone a Rawls* Editori Laterza, Roma-Bari.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mariskind C. (2014), Teachers' care in higher education: contesting gendered constructions, *Gender and Education*, 26(3), pp. 306-320.
- Marsch, H. W. (1984), Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 707-754.
- Mayer, D. et al. (2007), The Precursors and products of Justice Climate: Group Leader Antecedents and Employee Attitudinal Consequences. *Personnel Psychology*, 60, 929-963.
- McMillan J. H., Turner A. (2014), *Understanding student Voices About Assessment: Links to Learning and Motivation*. Paper presented at the 2014 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, April.
- Merriam, S., B. (1998). *Qualitative Research: a guide to design and implementation (3rd ed.)*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikula, G. (2003), Testing an attribution-of-blame model of judgments on injustice. *European Journal of Social Psychology*, 33, pp.793-811.
- Mikula, G., Petri, B., Tanzer, N.(1990), What people regard as Unjust: types and Structures of Everyday Experiences of Injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, pp.133-149.

- Misbah, Z., Gulikers J., Maulana R., Mulder M., (2015), Teacher interpersonal behavior and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 79-89.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2010), Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, Vo. 80, 6, pp. 271-279.
- Molinari, L, Speltini G., Passini S. (2013), Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational research and Evaluation: an international Journal on Theory and Practice*, 19:1, pp. 58-76.
- Moll, J. et al. (2005), The neural basis of human moral cognition. *Nature reviews neurosciences*, 6, pp. 799-809.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Ed., Milano.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Ed., Roma.
- Mortari, L. (2009), *Ricercare e riflettere*, Carocci Ed., Roma.
- Mortari, L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Murray S. (2011), Secondary students' descriptions of "good" mathematics teachers. *Amt* 67(4).
- Nespor, J. (1987), The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- Nevell, A., Simon, H. A. (1972), *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Nigris, E. (1996), *Educazione interculturale*. Bruno Mondadori, Milano.
- Nisbett, R. E., Ross, L. (1980), *Human inferences: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood, Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Pace, J. L., Hemmings, A. (2007), Understanding authority in the classroom,: A review of theory ideology and research. *Review of Educational Research*, 77. Pp. 4-27.
- Pajares, M. F. (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, 3, pp. 307-332.
- Pakkari, L., Tynjala, P., Kannas L. (2011). Critical aspects of students teacher's conception of learning. *Learning and Instruction* 21, 705-714.
- Palmonari, A., Emiliani F. (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*. Il Mulino, Bologna.
- Pantic, N., Wubbels T. (2010), Teacher competencies as a basis for teacher education – views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(3) pp. 694-703.
- Pantic, N., Wubbels Th. (2012), Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 451-460.
- Paris, S. G., Lipson, M., Wixson, K. (1983), Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.
- Paulsel, M. L., & Chory-Assad, R. M. (2005), Perceptions of instructor interactional justice as a predictor of student resistance, *Communication Research Reports*, 22, pp. 283-291.

- Paulsel, M. L., Chory- Assad (2005), Perception of instructor interactional justice as a predictor of student resistance. *Communication Research Reports*, 22, pp. 283-291.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., Katie, N. D. (2005), The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(1), 207-215.
- Pennac, D. (2008), Diario di scuola. Feltrinelli, Milano.
- Peters, R. S. (1966), Authority, responsibility and education. New York: Atherton.
- Pfeffer, G., Salancik, G. (1978), The external control of organization: A resource Dependence Perspective. *Harper and Row*. New York, vol. 28.
- Piaget J. (1932), Le jugement moral chez l'enfant. Puf, Paris.
- Pianta, R. C. (2001), La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici. Raffaello Cortina Ed.. Milano.
- Poole, W. (2007), Organizational Justice as a Framework for understanding Union-Management Relations in Education. *Canadian Journal of Education*, 30, pp. 725-748.
- Postholm, M. B. (2013), Classroom management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, Vol. 2, 2, pp.389-402.
- Postic, M. (2006), La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro. Armando Ed., Roma.
- Rawls, J. (1971), A theory of justice. Belknap Press, Cambridge.
- Rawls, J. (2004), Una teoria della giustizia. Feltrinelli Ed., Milano.
- Recalcati, M. (2014), L'ora di lezione. Einaudi, Torino.
- Resh, N. (2010), Sense of justice about grades in school: is it stratified like academic achievement? . *Social Psychology of Education*, 13, pp.313-329.
- Resh, N., Sabbagh C. (2014), Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17, pp. 51-72-
- Rezzara, A. (2000). Pensare la valutazione. Mursia, Milano.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd C. (1991), The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, p. 559-586.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. (1984), Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education*, 33(2), pp.125-136.
- Richmond, V. P., Roach, K. D. (1992), Power in the classroom: Seminal studies . In V. P. Richmond, J. C. McCroskey (Eds). Power in the classroom: Communication, control and concern (p. 47-66). Hillsdale: Erlbaum.
- Roehrig, A. D. et al. (2009), Degree of Alignment between Beginning Teachers' Practices and Beliefs about Effective. *Institute of Education Sciences to Florida State University*.
- Roehring, A. D., Turner, J. E., Grove C. M., Schneider, N.& Liu, Z. (2009), Degree of alignment between beginning teachers' practices and beliefs about effective classroom practices, *The teacher Educator*, 44, p. 164-187.
- Rogers, C. R. (2007). Terapia centrata sul cliente. Edizioni la Meridiana, Bari.

- Rogers, C., (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera.
- Rokeach, M. (1968), *Beliefs, attitude and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ronfani, P. (a cura di) (2007), *Non è giusto!* Donzelli Ed., Roma.
- Rosenthal, R. (1994), Interpersonal expectation: a 30 years perspective. *Current Directions in Psychology Science*, 3, pp.176-179.
- Rossi, P. (1983), *Cultura ed antropologia*, Einaudi, Torino.
- Rubie-Davies, C. M. (2007), Classroom interactions: exploring the practices of high- and low-expectation teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 289-306.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., Vanhuysse, P. (2006), Spheres of justice within schools: reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9, pp. 97-118.
- Sabbagh, C., Smhitt, M. (2016), *Handbook of Social Justice Theory and Research*. Springer: New York.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables A. (2002), Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning in key stage 2, *Educational Studies*, 28, p. 371-384.
- Sampson, E. E. (1981), Social Change and Contexts of Justice Motivation, in M. J. Lerner and S. C. Lerner (Ed), *The justice motive in social Behaviour: Adapting to times of scarcity and change*, pp. 91- 124. New York: Plenum Press.
- Sandel, M. (2010), *Giustizia*. Feltrinelli, Milano.
- Santinello, M., Vieno A. (2011), *Non è giusto*. Liguori Editore, Napoli.
- Saxe, R. (2005), La morale universale. *Internazionale*, 619, pp. 36-42.
- Scott, B. A., Coquitt, J., A., Zapata-Phelan, C. P. (2007), Justice as a Dependent Variable: Subordinate Charisma as a Predictor of Interpersonal and Informational Justice Perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 92, pp.1597-1609.
- Seghedin, E. (2014), From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 7, 4, pp. 13-22.
- Senturk, I., Oyman, N (Democratic Classroom Management in higher education: A qualitative study. Paper presented at the 20th National Congress on Educational Sciences, Burdur, Turkey, 8-10 Sept. 2011.
- Shavelson, R. (2009), Reflections on learning progressions, Paper presented at the Learning Progression in Sciences Conferences, Iowa City, IA.
- Shavelson, R., Stern P. (1981), Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, vo. 51, 4, pp. 455-498.
- Shon, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Silverman, D. (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Carocci Ed., Roma.
- Simon, H. A, Newell, A. (1971), Human problem solving: the state of the theory in 1970. *American Psychologist*, 26, pp.145-159.
- Sitkin, S. B., Bies, R. J. (1993), Social accounts in conflict situations: Using explanation to manage conflict. *Human Relation*, 46, 349-370.

- Skott, J. (2013), Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: searching for patterns of participation. *ZDM Mathematics Education*, 45, pp. 547-559.
- Snyder, M. (1981), On the Self Perpetuating Nature of Social Stereotypes, in Hamilton D. L., Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior, Erlbaum, Hillsdale.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990), Basic of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage, Newbury Park (CA).
- Tajfel, H. (1969), Cognitive Aspects of Prejudice. *Journal of Social Issues*, XXV., pp. 79-97.
- Thibaut, J., Walker L. (1975), Procedural Justice: A psychological Analysis. Hillsdale: Erlbaum.
- Thorkildsen Th (1989), Justice in classroom: The student's view. *Chil Development*, 60, pp. 323-334.
- Thorkildsen Th., Nolen S. B., Fournier J. (1994), What is fair? Children's Critiques of Practices That Influence Motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, 4, pp.475-486.
- Thornberg, R. (2008), 'It's not fair!'- Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & Society*, Vol. 22, pp. 418-428.
- Tierney, R. D., Simon M., Charland J. (2011), Being Fair: Teachers' Interpretations of Principles for Standards-Based Grading. *The Educational Forum*, 75, pp. 210-227.
- Tirri, K. (1998), Teachers' and Students' Views on Distributing Justice at School. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in S. Diego, April, 13.
- Tomul, E., Celik K., Tas A. (2012), Justice in the classroom: Evaluation of Teacher Behaviors According to Students' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, pp. 59-72.
- Tornblom, K. Y., Vermunt, R. (2007), Towards an integration of distributive justice, procedural justice, and social resource theories. *Social Justice Research*, 20, pp. 312-335.
- Tournaki, N., Podell D. M. (2005), The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 299-314.
- Trincherò R. (2002), Manuale di ricerca educativa. Franco Angeli, Milano.
- Turman, D. P., Schrod, p. (2006), Student perceptions of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education*, 55(3), pp.265-279.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974), Judgment under uncertainty, heuristic and biases. *Science*, 195, pp.124-131.
- Urhahne, D. (2015), Teacher behavior as a mediator of relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, pp.73-82.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Walker, C., Gleaves A. (2016), Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, pp.65-76.
- Walzer, M. (1983), Spheres of justice: In defense of pluralism and equality. New York: Basic Books.
- Warring, D. F. (2015), Teacher Evaluations: Use or Misuse? *Universal Journal of Educational Research*, 3(10), pp. 703-709.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. (1967), Pragmatica della comunicazione umana. Astrolabio, Roma.

- Wayne K. Hoy, C. John Tarter, (2004), Organizational justice in schools: no justice without trust", *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 Iss: 4, pp.250 – 25.
- Weber, M. (1999), *Economia e Società. Comunità*, Torino.
- Weinstein, C. S. (1989), Teacher education students' preconceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, pp. 31, 40.
- Wendorf, C. A., Sheldon A. (2005), The influence of individual- and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp.190-206.
- Wenren, X. (2014), The Construction of the Teacher's Authority in Pedagogic Discourse. *English Language Teaching*, Vol. 7, 6, pp. 96-108.
- White, J. C. (2007), Learner-centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 1, pp. 113-143.
- Wubbels, Th. (1992), Taking account of student teachers' preconceptions. *Teacher and Teaching Education*, Vol. 8, 2, pp. 137-149.
- Wubbels, Th., Brekelmans M., Hooymayers (1992), Do Teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8, 1, pp. 47-58.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M. (2005), Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 6-24.
- Wubbels, Th., Levy, J. (1993), *Do you know what you like?* London, UK: Falmer Press.
- Wubbels, Th., Tartwijk J., Brekelmans M. (1995), An Interpersonal Perspective on Teacher Behaviour in the Classroom. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Bath, England.
- Yariv, E. (2009), Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30, pp. 92-111.
- Yilmaz K. (2010), Secondary Public School Teachers' Perceptions about Organizational Justice. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, pp. 603-616.
- Young L. E., Horan S. M., Frisby B. N. (2013), Fair and Square? An examination of the relationship among classroom justice and relational teaching message. *Communication Education*, 62 (4). Available from: digitalcommons.butler.edu/ccom_papers/48/
- Zagrebelsky G. (2004), Il difficile compito di fare giustizia. *La Repubblica*, 16 novembre.
- Zhu C. (2013), Students' and Teachers' Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior. *The Journal of Educational Research*, 106, pp. 399-407.