

MODULO 03

**LA COSTRUZIONE INTERSOGETTIVA DEL CONTRATTO
FORMATIVO.**

Alcune domande preliminari....

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

....e prospettive di risposta:

Soggetti, oggetti e modi della negoziazione.

Il contratto formativo come strumento per comprendersi nel gruppo classe

La “dissonanza cognitiva” come spazio per la negoziazione di significati

La funzione del “contratto di comunicazione” all'interno del gruppo classe

Soggetti, oggetti e modi della negoziazione.

L'attività di programmazione educativa e didattica - nella varietà delle sue forme e con l'adozione di criteri costruttivi molto disparati - è divenuta da tempo una pratica consolidata in tutte le istituzioni scolastiche dei paesi occidentali.

Nel nostro Paese, dal 1995¹ è stata introdotta nella scuola anche la "Carta dei Servizi", in conformità con analoghe garanzie offerte da tutte diverse branche in cui è articolata la pubblica amministrazione, allo scopo di rendere effettivamente esercitabile per il cittadino il diritto² di partecipare ai procedimenti di erogazione dei servizi pubblici. In questo documento deve prendere posto anche il "contratto formativo" tra la scuola e l'utenza.

Non è un mistero per nessuno il fatto che, nella scuola, questa disposizione legislativa sia stata interpretata dagli operatori interessati in modo sostanzialmente "burocratico": in generale è stata vista, infatti, come uno dei tanti adempimenti ai quali ottemperare tramite la stesura di un documento che fosse il più possibile neutro nei suoi effetti rispetto allo *status quo* dei rapporti interni alle scuole tra personale scolastico e allievi, ovvero tra i processi di erogazione e processi di fruizione del servizio.

E' possibile senza dubbio che, nello specifico caso, il senso profondo della volontà del legislatore (in ambito giuridico si direbbe la *ratio* della norma) non sia stato adeguatamente compreso a causa della tradizionale inerzia organizzativa che caratterizza la pubblica amministrazione nel nostro Paese; ma potrebbe esserci stato anche un *difetto di comunicazione tra il centro e la periferia*. Il difetto di comunicazione può, infatti, essere ricondotto ad una misconcezione dell'idea di *cittadinanza* sottesa sia alla "carta dei servizi" che al "contratto formativo": in entrambi i casi gli attori potrebbero infatti incorrere nell'errore metodologico del *pre-giudizio*. Questo errore insorge già a monte quando si ritiene di interpretare correttamente i bisogni reali di partecipazione e di formazione dell'utenza pur rimanendo soltanto su una base intuitiva – ad esempio pensando che la scelta di iscrizione presso una determinata scuola sia elemento sufficiente alla comprensione della domanda formativa - e non su una

¹ Vedasi il DPCM (Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri) del 7 giugno 1995 e la successiva direttiva attuativa del Ministero della Pubblica Istruzione n. 255 del 21.07.1995 .

² Tale diritto è stato sancito nella legge n. 241 del 1991, che stabilisce le norme per la trasparenza nella P.A. e per regolare il diritto di partecipazione del cittadino.

rigorosa analisi preliminare dei bisogni di partecipazione e di formazione presso gli utenti del servizio scolastico.

Il contratto formativo come strumento per comprenderci nel gruppo classe

Per gli scopi che qui ci interessano, si cercherà di collocare il *focus* della nostra analisi sulla elaborazione del *contratto formativo come strumento per comprenderci nel contesto del gruppo classe* e sulla esplorazione delle interazioni che, per questa costruzione, si collocano sia nel registro sociale che in quello psicologico-relazionale.

Il registro sociale tende a decodificare l'offerta formativa e a farla oggetto di mediazioni attraverso la *reciprocazione* (do ut des) e l'*equilibrio* (mal comune mezzo gaudio) fra le parti in gioco³. L'insegnante è percepito come il rappresentante dell'istituzione scolastica, vale a dire come un soggetto che, mentre offre un determinato "prodotto" atto a soddisfare alcuni bisogni degli allievi, richiede da loro in cambio degli impegni precisi; da parte loro, gli allievi accettano tali impegni purché il prodotto offerto sia considerato "valido". A tale riguardo, è doveroso sottolineare che, a differenza delle situazioni che si verificano nelle organizzazioni produttive, nello specifico campo della formazione qualsiasi progetto di trasformazione non può garantire efficacia senza che tutti i suoi protagonisti ne siano intimamente convinti e non ne partecipino responsabilmente. D'altra parte, è difficile pensare che il progetto formativo elaborato dai docenti per un determinato gruppo classe possa coincidere pienamente con le aspettative degli studenti perché deriva comunque da una decodificazione di bisogni identificati in un contesto molto più ampio. Va quindi presa in considerazione l'idea che, non potendosi paragonare il "contratto" formativo ad uno scambio di natura economica, il termine stesso contenga in sé una contraddizione che andrebbe sanata, almeno nelle concrete realtà, trasformandone il significato e il senso vitale in un rapporto di natura diversa: potrebbe infatti essere meglio concepito come un "patto d'onore" fra soggetti che identificano un sistema di obiettivi comuni e le condizioni più adeguate per conseguirli, e che si impegnano reciprocamente a perseguirli. I meccanismi della reciprocazione e dell'equilibrio, visti in quest'ultima ottica, si spogliano della loro originaria valenza mercantile e ne assumono una più propriamente socio-relazionale e formativa.

³ cfr. Bruscazioni M. *Contratto psicologico tra individuo e organizzazione di lavoro*, in: "S.L. Rivista dell'Associazione Italiana di studio del lavoro", n. 3, 1976.

Sotto il profilo psicologico-relazionale, la domanda formativa ha a che fare con le aspettative e desideri degli allievi, vale a dire con dimensioni soggettivamente cariche di fantasie, ambivalenze, resistenze inconscie che possono indurre deformazioni nella percezione dell'offerta formativa. Rispetto a ciò, la costruzione condivisa del contratto formativo costituisce una occasione propizia per spogliare l'offerta formativa da elementi di incertezza che, come tali, generano uno spazio conflittuale: quest'ultimo agisce a livello implicito, si carica spesso di ansia, e non di rado comporta rifiuti o blocchi del processo di apprendimento, con il conseguente abbandono precoce degli studi. A tale riguardo, occorre ricordare che tra i docenti e gli studenti si instaura inevitabilmente un rapporto di forte asimmetria, se non altro per il fatto che i primi “possiedono” il progetto mentre i secondi ancora non lo conoscono; questa iniziale condizione porta in sé un vissuto carico di aggressività implicita - per l'inevitabile invidia inconscia che agisce verso l'insegnante, visto come onnipotente detentore di un “sapere” di cui gli allievi si sentono privi - che può ostacolare lo scambio comunicativo, ponendo in essere comportamenti collettivi di rigidità, diffidenza, distacco verso ciò che dice o propone il docente.

La “dissonanza cognitiva” come spazio per la negoziazione di significati

La negoziazione che avviene nel contesto della classe, si può rivelare come un antidoto efficace contro il prevalere dei meccanismi psicologici sopra descritti a patto che l'insegnante sappia cogliere realisticamente il grado di “**dissonanza cognitiva**” emergente tra gli obiettivi proposti e quelli eventualmente espressi dal gruppo, essendo consapevole che la negoziazione deve necessariamente precedere la definitiva strutturazione formale dell'attività prevista. Ciò comporta che la programmazione iniziale non costituisca un percorso totalmente predefinito, ma piuttosto uno schema-guida che orienti gli studenti ad effettuare delle scelte in presenza di alcune condizioni; mentre il progetto vero e proprio, definito in tutti i suoi elementi, verrà predisposto solo successivamente. Così facendo, si mettono gli studenti in condizione di porsi criticamente di fronte ad alcune possibilità e si offre loro anche un metodo di analisi adatto a formulare le scelte stesse in modo che diventino un reale campo di impegno personale e collettivo. Allo stesso tempo si dovrà chiarire in modo esplicito quali aspetti del progetto generale avranno carattere di elasticità e quali invece dovranno rimanere immutati; in questo senso, il contratto formativo è intenzionalmente promosso, guidato e

controllato in modo tale da non essere temuto come possibile elemento di crisi o come processo destrutturante della realtà scolastica.

Sta alla sapienza formativa dei singoli docenti riuscire a delineare una serie di percorsi formativi opzionali (come accade, ad esempio, nel curriculum modulare) tali che assicurino a ciascuno *pari dignità culturale e fecondità conoscitiva* in coerenza con gli obiettivi del profilo formativo atteso elaborato nel progetto generale dell'istituzione scolastica.

Questa forma contrattuale è già *il primo atto della formazione* perché attiva il *processo di apprendimento* degli obiettivi che risultano potenzialmente più desiderabili o più rilevanti tra quelli contenuti nella parte “variabile” del progetto preliminare. Partendo da questi ambiti di libertà, gli studenti attivano un processo di ricerca che, entro i vincoli dati, recupera anche il loro potenziale di creatività; inoltre, si mette in moto un gioco disciplinato di competizione-cooperazione nel quale, entro certi limiti, si possono riformulare e cambiare alcune regole del gioco stesso per ottenere dei “guadagni” ben definiti e concordemente accettati.

Allo scopo di entrare agilmente in questa fase e attivare abbastanza velocemente un processo comunicativo efficace, è bene che il progetto sia dato in forma scritta agli allievi e che la discussione abbia inizio tramite la lettura e il commento del suo contenuto; qui saranno evidenziate (nei modi ritenuti più opportuni) le parti che possono essere soggette a modifica e quelle che dovranno restare immutate. Secondo questa ottica, la costruzione intersoggettiva del contratto formativo è da concepire come cosa ben diversa dalla semplice comunicazione e presentazione del progetto predisposto dall'istituzione scolastica: proprio il suo carattere processuale diventa una opportunità importante e fondamentale per incrementare negli studenti la motivazione ad apprendere, per renderli protagonisti e responsabili in ordine alla scelta del loro personale progetto di formazione

La funzione del “contratto di comunicazione” all'interno del gruppo classe

In un precedente contributo, era stata messa in evidenza l'esigenza di dar vita nel contesto classe anche ad un “contratto di comunicazione” come spazio ulteriore di negoziazione oltre a quello dato dal contratto formativo; a dire il vero sembra più appropriato considerare che la ricerca di comuni regole comunicative costituisca un aspetto della negoziazione formativa generale. Tale contratto deve permettere non

solo di definire regole e norme per governare in modo socialmente accettato le condotte dei protagonisti della vita di classe, ma deve contemplare anche la possibilità che regole e norme vengano messe in discussione, ridefinite, trasformate. E' quindi essenziale che nel contratto di comunicazione si rendano da subito trasparenti tanto i vincoli quanto gli spazi di libertà che gli studenti e l'istituzione hanno accettato a tale riguardo. In questo senso è ampiamente condivisibile la posizione di Kraft⁴ secondo il quale la definizione e l'osservazione delle regole di condotta in ambiente scolastico sono una parte del curriculum stesso in quanto attraverso la loro attuazione viene in gran parte mediata la formazione degli studenti.

Affinché le norme che vengono concordate nel contratto formativo siano sperimentate significativamente, si deve prevedere che abbiano le seguenti proprietà:

- a) devono essere realisticamente osservabili; le regole che oltrepassano le capacità reale degli allievi (ad esempio le loro competenze comunicative o alcune abilità operative e mentali) non sono proponibili oppure sono decisamente da cambiare;
- b) devono avere un carattere costruttivo; le regole soddisfano questo criterio quando la loro osservanza agevola lo sviluppo dei singoli e una piattaforma comunicativa di natura conversazionale del gruppo;
- c) la loro modifica deve poter essere trattata criticamente dal gruppo; quando tutti i membri della classe si sentono, in un certo grado, autori delle regole e stimolati reciprocamente ad osservarle, esistono notevoli possibilità che si sviluppino comportamenti di autodisciplina
- d) va previsto uno spazio specifico di confronto anche per discutere sulle trasgressioni alle norme concordate (ad esempio, un'ora ogni due settimane, su richiesta) perché esso diventa una occasione di crescita e di autoresponsabilizzazione per tutti, in primo luogo dell'istituzione che ratifica ed "incardina" in sé gli accordi regolativi condivisi.

Il termine istituzione è stato qui utilizzato per segnalare che il processo di negoziazione destinato alla costruzione del Contratto Formativo non può essere relegato alla iniziativa personale e isolata di qualche insegnante volenteroso; come pure non può essere delegato dal Consiglio di Classe al collega ritenuto il più adatto a gestire il processo stesso perché "aperto e sensibile ai problemi degli studenti". In questo modo, diventa già chiaro in via preliminare che i deleganti non hanno in realtà alcun interesse verso gli accordi intercorsi tra un solo docente e il gruppo classe, per cui si sentiranno in seguito liberi di ignorarli in tutto o in parte a seconda delle idiosincrasie individuali.

⁴ cfr. Kraft A., *The living classroom*, Harper & Row, London, 1975.

Il meccanismo della delega, soprattutto se non ben esplicitato nella sua natura e nei suoi limiti, si rivela infatti carico di tentativi indiretti di *fuga, di negazione o di rifiuto* rispetto ad un rapporto tipico della posizione esistenziale “adulto-adulto”⁵. Al contrario, proprio le istanze di un rapporto professionale e interpersonale di tale natura richiedono che l’idea stessa del contratto formativo e delle sue articolazioni interne, dei suoi spazi di libertà o di vincolo diventi l’oggetto di una preliminare negoziazione e condivisione interna da parte di tutti i docenti responsabili del gruppo classe; mentre gli accordi intercorsi a seguito della negoziazione con gli allievi devono essere poi rispettati e “onorati” da tutto il team docente perché sono diventati parte integrante dell’offerta formativa di una entità istituzionale e non di singole persone.

In definitiva, si può affermare che il confronto, la messa in discussione, la scelta condivisa di una serie di obiettivi e percorsi di apprendimento o di determinate condotte comunicative in classe favoriscono alcuni importanti “guadagni” formativi così sintetizzabili:

- ❖ l’interiorizzazione delle regole che presiedono alla acquisizione cooperativa dei saperi;
- ❖ l’organizzazione di un sistema di scambi comunicativi di natura conversazionale;
- ❖ e, nell’insieme, la salvaguardia e il mantenimento dell’assetto formativo che l’istituzione scolastica ha pre-costituito per perseguire concretamente la propria *mission* generale, vale a dire la *formazione di menti consapevoli e di comportamenti responsabili*.

^^^^^^^^^^

⁵ Tale comportamento è ampiamente descritto nell’approccio psicologico dell’ “analisi transazionale” proposto da Eric Berne; cfr. Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1984.