

L'ATTIMO VINCENTE (C. M. Fedeli)

Prefazione

(Giorgio Chiosso)

Il saggio raccoglie gli esiti delle esperienze condotte dall'autore in materia di formazione dei docenti, specialmente quella iniziale, di cui le Università hanno cominciato ad occuparsi a partire dall'anno 2000.

Nella prefazione del testo Giorgio Chiosso, prima di entrare nel merito del lavoro, spende qualche parola per ricordare le tortuose vicende normative che negli ultimi due decenni hanno caratterizzato l'ambito della formazione dei docenti, specialmente quella iniziale.

Tutto è iniziato con la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SISS), poi trasformata dal 2010 nel Tirocinio formativo attivo (TFA) e nella sua versione semplificata, il Percorso abilitante speciale (PAS). A questa prima revisione della formazione iniziale ha fatto seguito, con la legge cosiddetta della "Buona Scuola, la messa a punto di nuove modalità di accesso alla carriera docente (FIT, Formazione iniziale e tirocinio). Il FIT è restato per ora sulla carta; nel 2018 infatti è stato deciso che per insegnare era sufficiente disporre del possesso di soli 24 CFU nelle discipline dell'area delle Scienze dell'educazione (passo indietro).

Bastano questi pochi dati per capire come la preparazione degli insegnanti italiani sia stata gravata negli ultimi due decenni da una notevole confusione di cui è responsabile la classe politica che ha fatto e disfatto norme e regole.

Gravi sono state le conseguenze non solo per i giovani in attesa di entrare nel mondo scolastico, ma anche per gli insegnanti già in servizio, e in generale per la stabilità e la qualità del sistema scolastico. Si può dunque affermare di trovarsi di fronte a una delle magagne più preoccupanti della nostra realtà scolastica, in quanto la forza formatrice della scuola dipende in ampia parte dalla preparazione degli insegnanti e dalla loro sensibilità educativa.

Sembrano essere quindi fondamentali i contributi orientati a rilanciare il tema della centralità del docente nella vita scolastica e a richiamarne l'importanza non solo professionale, ma anche umana: il volume di Fedeli si situa precisamente in questo snodo, ponendosi un decisivo interrogativo: *cosa si può fare, nella concretezza dell'azione quotidiana, per assicurare insegnanti più competenti, più motivati e più interessati al loro lavoro?*

L'autore si concentra sulla **specificità della professione docente** e sulle **qualità della persona docente**. Le sue proposte e la sua analisi sono centrate, sostanzialmente, sulla **pratica riflessiva** e cioè sulla capacità di conservare e capitalizzare le esperienze maturate nel lavoro d'aula, considerato nella duplice dimensione dei contenuti e delle relazioni interpersonali.

Un motivo di apprezzamento del saggio riguarda la riproposta dell'**insegnante prima di tutto come persona** e non solo come professionista.

La riflessività per l'autore non prevede l'intervento di "qualcuno" o "qualcosa" che sostenga la crescita della persona docente, ma un **lavoro di revisione del docente su se stesso** mediante la continua lettura critica delle situazioni in cui egli è coinvolto.

Introduzione

Il saggio intende contribuire, nella prospettiva di ricerca e formazione della Teacher Education, allo sviluppo della sensibilità che occorre per cogliere e valorizzare, nell'esercizio dell'insegnamento, i tratti che ne fanno qualcosa di profondamente unitario.

Parte prima

“Tutto dipende da ciò che accade in quell'istante che apre la classe ogni giorno” (Maria Zambrano)

Capitolo uno: Che cosa succede quando entro in classe, vado alla cattedra e comincio a far lezione?

L'autore racconta ciò che ha caratterizzato la genesi della sua ipotesi di lavoro.

Conferire nuovo significato all'insegnamento, rileggendolo e ripensandolo come **professione pratico- riflessiva**, nell'accezione sviluppata dagli studi di Donald A. Schön.

L'idea è stata quindi quella di proporre ai corsisti un **lavoro di formazione** che avrebbe avuto per **fulcro la riflessione sull'esperienza di insegnamento**, propria di ciascuno, in tutti i suoi aspetti.

Si parte dalla **domanda** *“Che cosa succede quando entro in classe, vado alla cattedra e comincio a fare lezione?”* con il quale l'autore decide di cominciare ogni volta i suoi interventi.

Dai racconti dei corsisti, emergono alcune *caratteristiche ricorrenti* e il lavoro prende forma attorno a **due principali coordinate**.

1. Quando l'insegnante varca la soglia dell'aula si accendono, in lui e intorno a lui, un certo numero di dinamiche, cioè di processi attraverso i quali egli entra in rapporto e interagisce con gli alunni, con la materia/e che insegna, con l'istituzione scuola che nel bene o nel male rappresenta, e infine con se stesso. La scena è di solito dominata dalle dinamiche relazionali con gli alunni, gli altri interlocutori si dispongono via via secondo una differente profondità di campo. Chi resta perlopiù sullo sfondo è la persona del docente, con la sua storia individuale e professionale e la sua consapevolezza di sé.
2. Si prende in considerazione in questo caso il contesto più generale in cui si svolge l'ora di lezione, cioè le condizioni di esercizio di quella che è, da diversi anni a questa parte, nella scuola secondaria inferiore e superiore italiana, la professione del docente. Dagli interventi emergono in modo ricorrente le segnalazioni di difficoltà, spesso di disagio e, nei casi estremi, anche di vero e proprio pericolo, che accompagnano il lavoro quotidiano degli insegnanti. Questa difficoltà o disagio sembra dipendere anche da tutta una serie di fattori di contesto, concernenti più in generale l'ambiente scolastico: la disposizione di fondo verso la scuola e lo studio degli alunni, l'età, la preparazione e l'impegno dei docenti, la conflittualità nelle relazioni tra i vari attori della vita scolastica (soprattutto tra genitori e insegnanti), il diverso grado di sensibilità educativa che contraddistingue gli uni e gli altri ecc.

Capitolo due: Una formazione all'altezza della questione

Si delineavano così tutta una serie di **variabili** il cui intreccio rendeva altamente improbabile che l'entrare in classe, anche "bene attrezzati", bastasse da solo a determinare la buona riuscita dell'ora di lezione.

La domanda che si poneva era quindi: **Di cosa c'è bisogno, oltre alla migliore preparazione possibile, perché l'ora di lezione possa realmente accadere come tale, in tutti i suoi momenti e le sue potenzialità?**

La risposta a questo interrogativo si è sviluppata in **quattro passaggi**, attraverso un metodo induttivo, partendo dalla lettura di brevi testi e facendo tesoro delle indicazioni elaborate da Schön.

L'autore mette in evidenza come il percorso compiuto ha permesso di evidenziare un'insieme di coordinate o dimensioni essenziali dell'insegnamento, più che un modello in senso stretto.

Questo insieme o **sistema di coordinate**, nella sua articolata *unitarietà*, diventa così il **metodo** più adeguato con cui già oggi, e sempre più in futuro, l'insegnante deve e dovrà concepire ed esercitare la propria professione.

Il carattere artistico dell'insegnamento (primo passaggio)

Il primo passaggio è consistito nel recupero e nella valorizzazione del **carattere artistico**, proprio dell'**insegnamento come atto specificamente umano**.

Per fare ciò si è fatto riferimento a una pagina di Schön in cui l'autore richiama un saggio di L.N.Tolstoy "*On teaching the Rudiments*" nel quale lo stesso Tolstoy (che per un periodo della sua vita prese a interessarsi di educazione) descrive la sua nozione di arte nell'insegnamento della lettura affermando che il migliore insegnante è quello "che ha sulla punta della lingua la spiegazione di ciò che preoccupa l'alunno". T. arriva così ad affermare come ogni insegnante dovrebbe conoscere il maggior numero possibile di metodi (parzialità di ogni metodo) ed essere consapevole che il metodo migliore sarebbe quello che meglio è in grado di rispondere a tutte le possibili difficoltà incontrate da un alunno, quindi non tanto un metodo, ma un'arte, un talento. Ogni insegnante dovrebbe quindi cercare di sviluppare in se stesso l'abilità di scoprire nuovi metodi, di esser pronto a inventarne di nuovi, per rispondere appunto alle difficoltà uniche del bambino.

Questo brano consente di mettere bene in luce **due nuclei della teorizzazione di Schön** particolarmente importanti per la **formazione del docente riflessivo**.

Il primo è il fenomeno della **razionalità pratica**, l'autore la considera la forma di razionalità più capace di leggere e di comprendere effettivamente le situazioni non solo problematiche, ma anche ordinarie dell'agire professionale. La complessità della singola situazione richiede infatti un processo conoscitivo aperto e sensibile ad ogni dato e ad ogni evidenza significativi che si manifestino dall'interno della situazione stessa, senza accontentarsi delle nozioni, delle teorie, delle metodologie e delle soluzioni già possedute e utilizzate fino a quel momento (riflessione nel corso dell'azione).

Il secondo nucleo è la considerazione della **situazione**, della **circostanza** come **fonte originale di conoscenza**. Nelle sue ricerche Schön sottolinea molto il carattere intrinsecamente situazionale, oltre che artistico, della professione, nonché la percentuale di indeterminatezza che accompagna il suo esercizio. Egli si riferisce in particolare alle professioni caratterizzate da un elevato tasso di complessità e di responsabilità, comprese quelle dell'ambito educativo e formativo, dove afferma che un approccio classico come quello della razionalità tecnica non risulta di alcuna utilità e serve invece un'epistemologia della pratica che i professionisti costruiscono giorno dopo giorno riflettendo nell'azione.

Ora, rispetto all'insegnamento, è proprio l'**apertura alla situazione** che di volta in volta viene a configurarsi in ciascuna ora di lezione, come circostanza che si presenta sempre relativamente nuova rispetto a quelle già trascorse, e che richiede perciò ogni volta al docente un rinnovato investimento di attenzione, di consapevolezza e di impegno, che sembra essere il fattore che più di tutti fa la differenza. È questa infatti una modalità di entrare in classe caratterizzata da una disponibilità a conquistare, attraverso ciò che il lavoro d'aula farà effettivamente emergere, una conoscenza e una comprensione più profonda dei contenuti, degli allievi e di se stessi (si contrappone ad una logica tecnico funzionale o peggio routinaria).

La profondità di campo della relazione d'aula (secondo passaggio)

Un altro aspetto che è stato considerato è il fatto che **in aula l'insegnante non è mai "solo" e nemmeno da solo**, né da questa parte della cattedra né dall'altra. Chi c'è, quindi, oltre a lui (o lei) e agli alunni?

Il saggio *Ecologia dello sviluppo umano* di U. Bronfenbrenner suggerisce una risposta interessante e insieme delinea una prospettiva utile per ripensare in chiave anche ecologica sia l'istituzione scolastica, sia, più in generale, i suoi vari ambiti formativi.

Secondo B. la pluralità degli ambienti e dei luoghi in cui si svolge l'esistenza umana accompagna il singolo individuo in ogni frangente e azione del vivere attraverso una precisa trama di contesti relazionali (intrecciati tra loro). Tali contesti, però, non sono tutti immediatamente visibili.

In quest'ottica, la classe rappresenta il contesto più immediato e visibile dell'insegnamento, prendendo essa forma dalla relazione viva e in presenza tra docente e alunni. Ma nel medesimo tempo, come microsistema, la classe porta con e dentro di sé anche altri contesti, altrettanto significativi. Innanzitutto il mesosistema, cioè l'interrelazione tra due o più situazioni ambientali alle quali il soggetto partecipa attivamente. Nel caso degli studenti, il mesosistema abbraccia le loro relazioni familiari, con i coetanei, nel quartiere e nella città in cui vivono, nel tempo libero, e in rete. Il terzo contesto è l'esosistema: lo configurano quelle situazioni ambientali in cui l'individuo non è mai stato presente, ma che hanno ugualmente influenza, in forma mediata, sul microsistema in cui si trova adesso (esperienza di insegnamento compiuta nella classe del fratello o della sorella maggiore di un alunno odierno). L'ultimo contesto è rappresentato dal sistema culturale e sociale in cui sia l'insegnante che gli allievi vivono: del macrosistema fanno parte anche la concezione dell'educazione e dell'istruzione che accompagna in ogni epoca e momento storico ogni interazione del docente con gli studenti, i genitori, l'istituzione scolastica e, più in là, la società tutta.

La significatività dell'apprendimento (terzo passaggio)

Il terzo passaggio della riflessione ha avuto per tema la **significatività dell'apprendimento**, che ha riportato l'attenzione sul versante contenutistico dell'insegnamento e, in parallelo, sulla peculiare fase di crescita attraversata dagli adolescenti.

Il testo di riferimento è qui una pagina di David P. Ausubel. Egli ritiene che l'insegnamento non sia tutta una questione di interazioni tra la personalità dell'alunno e quella dell'insegnante. Il processo di apprendimento può essere anche descritto oggettivamente nei termini di quei cambiamenti interni di struttura e organizzazione che le idee subiscono nel momento in cui acquistano un significato per l'individuo, tramite operazioni di livellamento, affinamento e assimilazione. Per questo è importante che i mutamenti nell'aspetto conoscitivo dello sviluppo intellettuale che avvengono durante l'adolescenza siano riconosciuti e valorizzati dalla scuola. Il raggiungimento della consapevolezza del significato di ciò che viene presentato e proposto a lezione dipende infatti dal

verificarsi e dall'armonico comporsi nella mente dello studente di quattro condizioni: comprensione concettuale, integrazione delle nozioni, importanza per i bisogni sentiti e apprendimento attivo. Se tale sintesi non si verifica, l'apprendimento va incontro a una sorta di regressione, la quale produce effetti particolarmente gravi anche sulla disposizione generale dell'adolescente verso la scuola.

L'aula come spazio poetico (quarto passaggio)

Una quarta questione affrontata è stata quella relativa alla **disaffezione per la scuola che si rileva oggi da parte degli studenti**. Ci si è chiesto infatti se, e come, fosse ancora possibile far scoprire e sperimentare agli alunni di oggi il senso autentico della scuola come un luogo fisico e un ambito di relazioni che valesse la pena di frequentare.

Il suggerimento è venuto dalla filosofa Maria Zambrano: quest'ultima ritiene che la scoperta del senso della scuola e del valore dell'andarci stia proprio nella **"vita delle aule"**: in ciò che accade in esse e in ciò che docenti e studenti vi sperimentano insieme. Lo spazio delle aule segnala prima di tutto l'esistenza di una società più ampia della famiglia; una società, uno spazio propriamente umano o piuttosto umanizzato, una creazione che è parte della creazione propriamente umana; uno spazio dunque **poetico**.

Capitolo tre: Un'apertura di orizzonti

Nel terzo capitolo l'autore delinea alcune prospettive formative e alcuni temi o problematiche che vuole approfondire a partire dai passaggi del percorso che hanno fatto più discutere e riflettere.

Il *primo passaggio* è stato quello in cui Tolstoj mette in guardia l'insegnante dal pericolo di aderire ciecamente ad un metodo, sottolineando che, se mai esista, il metodo migliore è quello che risponde a tutte le possibili difficoltà incontrate da un alunno, vale a dire non un metodo, ma un'arte e un talento.

Le riforme che a partire dalla seconda metà degli anni 90 hanno caratterizzato il nostro sistema scolastico e formativo hanno comportato, fra le altre cose, anche il via libera alla diffusione nella scuola di teorie e di metodologie di elaborazione del sapere e degli apprendimenti fortemente polarizzate sui momenti e sui parametri delle competenze, delle skills e delle nuove tecnologie, più in generale sul modello della *School Effectiveness*. Senza volere negare o sottostimare l'importanza e le potenzialità di tale spinta innovativa, forse però oggi sarebbe bene sottoporre a revisione critica la fiducia e l'enfasi poste su questi momenti e parametri, per verificare in modo più equilibrato il contributo che le nuove tecnologie, le skills e le competenze possono offrire a una formazione umana, culturale e professionale che non si ritrovi schiacciata sulla sola dimensione economica, tecnica e funzionale, o peggio ridotta ad essa.

Un *secondo passaggio* che ha fatto emergere la necessità di ulteriori approfondimenti, è stato quello relativo all'incidenza del fattore età dell'alunno/studente, dalla fanciullezza all'adolescenza, sul suo apprendimento. Il confronto tra i corsisti ha spesso evidenziato il diffuso disinteresse di adolescenti e preadolescenti per il sapere scolastico e, più in là, per la cultura. A questo proposito la riflessione di Ausubel sulla significatività dell'apprendimento è venuta in aiuto per offrire qualche utile indicazione.

L'autore osserva che con l'ingresso nella scuola secondaria la freschezza e l'apertura conoscitiva dell'infanzia e della fanciullezza rischiano spesso di affievolirsi e di spegnersi. Questa involuzione si verifica più facilmente se chi si fa carico dell'istruzione degli allievi non presta la dovuta attenzione ai dinamismi della loro crescita intellettuale. Emergono quindi due questioni cruciali:

-la prima ha a che fare con la possibilità di suscitare e promuovere un apprendimento il più possibile significativo; Ausubel invita il docente a guardarsi dall'errore di credere che l'unica base possibile su cui organizzare tale apprendimento siano i bisogni effettivi puntualmente manifestati dallo studente. Al contrario si mette in evidenza come una delle principali funzioni dell'educazione è proprio quella di stimolare lo sviluppo di bisogni potenzialmente validi, ma non ancora espressi o riscontrati. Tale consapevolezza può guidare l'insegnante a concepire e attuare la propria didattica in un orizzonte più ampio rispetto a quello prefigurato dai soli bisogni immediati o immediatamente espressi dagli alunni;

-la seconda questione si riferisce al fatto che la significatività è in gran parte un fenomeno personale; da ciò derivano importanti conseguenze: essa infatti può essere raggiunta solo se l'individuo è disposto a compiere lo sforzo attivo necessario a immettere del nuovo materiale concettuale nel suo mondo di concetti, traducendo e trasformando idee nuove in termini personali e mettendole in relazione con le proprie esperienze, la propria storia personale e il proprio sistema di valori. Se l'istruzione deve essere attiva, la responsabilità di essa appartiene allo studente. Questa sottolineatura riguardante il carattere personale della significatività dell'apprendimento trova particolare conferma negli studi e nelle ricerche degli ultimi decenni in ambito più specificamente didattico: tali studi infatti, non assumono più l'esistenza di una connessione forte tra insegnamento

e apprendimento, come avveniva negli anni passati, questo rapporto è adesso visto come più incerto e problematico. Siamo di fronte ad un diverso atteggiamento verso il processo acquisitivo e la conoscenza in generale, riconosciuti con i tratti di una maggiore complessità, scarsamente prevedibili e più incidentali. In quest'ottica la ricerca didattica attuale guarda sempre più distintamente all'apprendimento come a un'attività che emerge da istanze profonde, che dà luogo a ristrutturazioni interne con una varietà imperscrutabile di esiti. Possiamo quindi predisporre condizioni che offrono maggiori opportunità di apprendere e che incoraggiano i processi acquisitivi, ma non possiamo produrre apprendimento: questo rimane un'attività intimamente "non determinabile".

Un *terzo passaggio* ha fatto riferimento alla definizione di M. Zambrano dell'aula come spazio poetico e ha soprattutto riguardato l'obiezione posta rispetto all'ipotesi di lavoro secondo la quale l'*habitus* portante e decisivo per l'insegnamento non consista tanto nella padronanza di una o più tecniche o competenze, ma piuttosto in una disposizione di fondo, in una postura, che mette in gioco la persona dell'insegnante nella sua relazione con l'alunno e con la classe. Si sono messe in evidenza l'impraticabilità di un'impostazione del genere nella scuola di oggi e la sua non produttività rispetto ai parametri funzionali, sociali e politici con cui negli ultimi decenni si sono definite le finalità, gli obiettivi e i curricula dell'istruzione e della formazione scolastica.

Altre tre problematiche:

La *prima* ha riguardato una problematica ancora da esplorare: cosa accadeva in aula all'inizio dell'ora di lezione sul versante soggettivo.

Questo aggettivo è utilizzato per designare ciò che si verifica, ogni volta, non tanto nello spazio fisico dell'aula, quanto nella consapevolezza di sé che accompagna il docente e l'alunno prima, durante e dopo l'ora di lezione, in quella dimensione che la filosofia chiama interiorità o autocoscienza.

La *seconda* problematica è stata quella relativa all'*habitus* con cui un'insegnante che intenda svolgere in modo fecondo la propria professione deve imparare ad entrare in classe.

Si tratta di guardare alla situazione che ogni volta prende forma nell'ora di lezione come ad un momento unico e originale, fonte al tempo stesso di conoscenza e di possibilità di azione. Ciò richiede nel docente un assetto conoscitivo e operativo centrato non solo sulla propria preparazione, quanto piuttosto sull'incontro reale e vivo con gli alunni e su ciò che si sprigiona in esso. Il lavoro svolto ha documentato con abbondanza che solo una riflessione attenta può far emergere e far comprendere la densità di un accadimento e di un processo così articolato e complesso come l'ora di lezione.

J. Derbolav ha descritto questo assetto e questa disposizione "generativi" dell'educare e dell'insegnare come una vera e propria virtù, il *tatto* pedagogico: il potere esercitato in maniera immediata nell'arte educativa è quindi quello dell'incontro concreto, l'educatore con la sua azione non si trova di fronte oggetti, ma persone, verso cui deve avere un riguardo tutto particolare.

Gli atti che esprimono questo *tatto* pedagogico presentano la forma di atti che prima di tutto "aiutano a crescere" il bambino, il ragazzo, l'adolescente.

Una *terza problematica* rimasta il più delle volte sullo sfondo nei dialoghi e nella discussione si riferisce alla concezione dell'insegnamento e dell'educazione che ciascuno si porta addosso. Non sempre questa concezione viene fatta oggetto di una esplicita e metodica presa di coscienza, ma la sua rilevanza generale è notevole. In tale concezione implicita, o meglio tacita, di sé come adulto e come insegnante confluiscono infatti, e si intrecciano, molti tratti identitari veicolati da più di una tradizione. Queste tradizioni vanno da quella più strettamente individuale e biografica (ricevuta dai propri genitori, dai propri insegnanti e dai propri educatori) a quella più generalmente storica e

culturale. Tutto ciò significa che anche per gli insegnanti vale l'affermazione più generale secondo la quale ciò che io sono è in una parte fondamentale ciò che io ho ereditato, un passato specifico che è in qualche misura presente nel mio presente. Si tratta di una ricchezza umana, culturale e professionale che rischia di andare persa se, nella formazione odierna dei docenti, non si ha cura di trasformare tale ricchezza da eredità ricevuta in patrimonio riconquistato in prima persona (riscoperta e valorizzazione della tradizione come fattore sia identitario che educativo).

Collocare la soluzione tecnica dei problemi in un orizzonte più vasto della sola tecnica

L'invito posto da J. Dewey in *Scuola e società* ad allargare l'orizzonte oltre l'individualismo dominante, a nutrire la vita della scuola di ideali non ristretti e a vigilare perché la società non si lasci fuorviare da concezioni unilaterali, ideologiche o politiche dei processi formativi, sembra oggi non aver perso una virgola della sua pertinenza.

È importante domandarsi su che cosa oggi l'insegnante possa contare per essere all'altezza del compito che lo attende. A partire dalla fine degli anni 80, l'humus e la matrice dei modelli di formazione iniziale dei docenti ha mirato a fornire un patrimonio intellettuale di base che si compone principalmente di una vasta mole di saperi e di metodologie settoriali o procedurali, fortemente polarizzati sul particolare. In una tale enciclopedia, formata da saperi e metodi prevalentemente frutto della razionalità scientifica e tecnica, quello che sembra essere più che mai necessario, anche nel campo della formazione degli insegnanti, è "un'epistemologia della pratica" che sia capace di collocare la soluzione tecnica dei problemi all'interno di un più ampio contesto di indagine riflessiva (Schön).

Sembra fondamentale quindi promuovere negli insegnanti il formarsi di una sensibilità e di una consapevolezza pedagogica il più possibile complete ed equilibrate, nel cui orizzonte inscrivere e ordinare anche la padronanza dei distinti saperi e delle molteplici competenze particolari; attrezzandoli così, per questa via, anche a guardarsi dal pericolo dello specialismo tecnicistico sempre incombente.

Capitolo quattro: "Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?"

La prima questione che viene affrontata nel capitolo è quella relativa all'**autorevolezza del docente**. Questa autorevolezza è uno dei tratti distintivi della figura insegnante, del suo ruolo e della sua responsabilità educativa (tradizione pedagogica).

Ci si chiede: ha ancora senso oggi indicarla tra i requisiti fondamentali per l'esercizio della professione docente?

A prima vista sembrerebbe proprio di no. Nell'ultimo quarto di secolo, infatti, si è diffusa una mentalità secondo la quale per svolgere bene il ruolo di maestro o insegnante è necessaria sì un'autorevolezza, da intendere però come il possesso di un certo grado di esperienza e di competenza di natura sostanzialmente tecnico-professionale. Si tratterebbe, in altre parole, di un'autorevolezza che consisterebbe tutta nel disporre di elevate competenze e, insieme, nella capacità di realizzare sempre migliori performance, secondo logiche e sistemi di natura funzionale. I corsi di laurea in Scienze della formazione primaria o in Scienze dell'educazione (finalizzati a conseguire una formazione specifica in ambito educativo), hanno assunto, a partire dagli anni 90, una forte curvatura metodologico-sperimentale, specialmente quello destinato alla formazione dei futuri maestri. Nell'arco di un secolo, la formazione superiore e accademica finalizzata alla professione docente è andata incontro a significativi cambiamenti.

L'istituto magistrale introdotto dalla Riforma Gentile e, più in su, in ambito universitario le facoltà di Magistero, erano caratterizzati da curricula ad alta densità umanistica, in cui prevalevano gli insegnamenti storici, letterari e filosofici, e miravano al conseguimento di un'ampia e solida formazione culturale di base.

In un'epoca intermedia (genitori), quell'impianto comincia a fare maggiore spazio alle discipline scientifiche e metodologiche, in ragione anche della volontà di rispondere al crescente numero di bisogni di natura psicologica, intellettuale e sociale che le ricerche sull'età evolutiva e sulla scolarizzazione pongono man mano in rilievo. L'impostazione di fondo conserva però il senso dell'educazione e della formazione come fenomeni dotati di una loro unitarietà, individuata di norma nello sviluppo dell'essere umano e nella sua teleologia (dalla nascita alla maggiore età).

La fase (per ora) finale è quella di un curriculum decisamente polarizzato sul momento e sul sapere scientifico e sperimentale. A partire dalla metà circa degli anni 80, l'istruzione, la formazione e l'educazione tendono infatti ad essere concepite in termini prevalentemente procedurali e funzionali, quindi descritte, indagate o controllate mediante numerose metodologie e tecniche; e così sostanzialmente finalizzate all'acquisizione di determinate e prefissate competenze professionali, diversificate per livello e complessità. Viene così lasciata sullo sfondo l'unitarietà del soggetto umano.

I principali momenti che nel nostro paese hanno caratterizzato sul piano istituzionale, la transizione da una fase ad un'altra riguardano: il passaggio dalla scuola gentiliana di impianto classista e aristocratico alla scuola fondata sui principi della democrazia; l'istituzione della scuola media unica; i primi tentativi di riforma della scuola superiore (sperimentazioni) e l'avvio dell'affermazione del paradigma delle scienze dell'educazione. Sul piano culturale, e più precisamente pedagogico, in questi decenni viene via via attuandosi anche una transizione da una visione prevalentemente umanistica e filosofica del fenomeno educativo alla sua lettura in chiave essenzialmente scientifica, (rafforzata anche dalla diffusione di didattiche e metodologie ispirate alla psicopedagogia statunitense degli anni 60 e 70).

Ad oggi tutto si può sinteticamente riassumere attorno all'affermazione del paradigma della *School Effectiveness* : il paradigma scientifico-funzionale viene assunto come chiave di lettura e criterio guida non solo dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche dell'istituzione scolastica e formativa in quanto tale.

In ragione della combinazione di questi fattori, il senso comune venuto formandosi nell'ultimo quarto di secolo ha fatto sì che l'autorevolezza riconosciuta all'insegnante, e più in generale all'adulto, abbia visto man mano ridimensionato e ridotto in termini per lo più funzionalistici il proprio significato. Chi oggi riveste una qualche funzione educativa (genitore, insegnante, educatore) si trova così, di norma, ad essere valutato solo più sulla base dell'esperienza e della competenza che possiede (esempi p. 50).

"Bè, spiegava le cose ai ragazzi e alle ragazze, dava dei compiti da fare a casa e faceva delle domande"

I fattori e processi che hanno determinato, dagli anni 90 in poi, il ridimensionamento in chiave funzionalista del profilo di autorevolezza e di esemplarità dell'insegnante sembrano essere soprattutto (ma non solo) determinati da un'opzione di pensiero e di mentalità, diventata man mano egemone nella società e nella cultura contemporanea.

Attraverso la presentazione del racconto di Asimov l'autore prospetta la possibilità di smarcarsi da questa riduzione. Viene così indicata l'opzione di fondo da cui ripartire per compiere questo processo così come i passi da compiere.

L'opzione di fondo consiste nella volontà di restituire all'incontro e al rapporto tra studente e insegnante il loro carattere e la loro densità di accadimenti aperti e liberi, in cui confluiscono e interagiscono una molteplicità di fattori, non tutti scientificamente prevedibili o funzionalmente dominabili.

Che cosa possa accadere e che cosa anche realmente accada quando si concepisce e svolge l'ora di lezione (come sopra) viene descritto attraverso il riferimento a una *lectio magistralis* di uno dei più noti scrittori contemporanei, Daniel Pennac.

Ciò che si verifica in questo processo è la manifestazione di un'infinita ricchezza di esperienza che si impone agli altri, genera novità, stupore e rispetto. C'è un'attrattiva inevitabile in essa. Bisogna fare quindi spazio e dare credito a questa forma tutta particolare di diversità umana, in tal modo si precisa la fisionomia di un'autorevolezza più ricca e più compiuta di quella circoscrivibile in termini funzionalistici: un'autorevolezza che manifesta e irradia una fecondità di cui è difficile fissare, a priori, i confini, ma della quale si presentano portata e orizzonti. È necessario quindi accorgersi di questa fecondità, entrando in rapporto con essa e lasciando che possa operare e portare a frutto. L'indirizzo che l'insegnante dà all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà, non una limitazione a essa. È possibile naturalmente (come avvertiva Dewey) abusare del proprio ufficio e costringere i ragazzi a operare secondo direttive imposte dal proposito dell'insegnante piuttosto che da quello degli scolari, tale possibilità resta anche oggi un pericolo incombente sull'agire dell'insegnante, ma forse nella situazione odierna incombe maggiormente quella falsa soluzione al problema del rispetto della libertà dell'allievo che consiste nel ritirarsi dell'adulto, piuttosto che coinvolgersi con lui e con la classe in un processo condiviso (vedi H. Arendt).

Per tanti aspetti, la scuola e la società di oggi non sono più certamente le stesse del tempo di Dewey. Sono intervenute molte trasformazioni, accompagnate da profonde crisi d'identità sia della scuola e dell'educazione, che della famiglia e della società.

La crisi sembra essere diventata oggi ben più profonda e radicale: abbiamo conosciuto un tempo dove la parola dell'insegnante era come quella del *pater familias*, appariva una parola dotata di peso

simbolico e di autorità a prescindere dai contenuti che sapeva trasmettere, era la potenza della tradizione che la garantiva; le cose ora non stanno più così: quando un'insegnante entra in aula deve ogni volta guadagnare il silenzio facendo appello alla sola forza dei suoi atti, egli si confronta, ogni volta, con la propria solitudine, con un vuoto di senso entro il quale è costretto a misurare la propria parola (lo stesso accade nelle famiglie, vedi Recalcati).

Come affrontare, con qualche possibilità di riuscita, una situazione così difficile?

La riflessione dovrebbe in ogni caso prendere le mosse dall'interrogativo circa la questione del mandato dell'educatore nel contesto e nella temperie culturale odierna: qual'è oggi questo mandato, quale il ruolo del docente, di fronte alla sfiducia giovanile nei confronti di ogni forma di tradizione?

Se infatti si accetta il presupposto della crisi della tradizione, non si può che dedurre come oggigiorno cresca sempre più l'importanza del docente come soggetto, corpo, persona dotato di esperienza e in grado di trasmetterla. Questa persona non gode più del privilegio di un ruolo riconosciuto dalla società e accettato dai discenti, ma si trova a operare e ad agire in una condizione, nella quale ricade pressoché tutta su di lei la responsabilità di radicare in se stessa ogni possibile tradizione. Insegnare oggi e domani sarà quindi sempre più condividere esperienze, anziché trasmettere contenuti; la tradizione deve essere rifondata, come se ci si trovasse all'inizio di un processo di ri-fondazione.

Chiude il capitolo il riferimento a un'esperienza concreta, quella che Don Milani realizza nella parrocchia di San Donato a Calenzano nell'immediato secondo dopoguerra. Si tratta della prima e importante opera educativa del priore toscano, il quale, accortosi delle difficoltà della popolazione nel seguire la predicazione domenicale, decide di dare vita a una scuola serale per giovani operai. Dalla riflessione e dall'esperienza riportate emergono ovviamente non solo le ragioni dell'agire di Don Milani, ma anche la radice della sua concezione pedagogica e la pertinenza della sua presa di posizione davanti ad una visione univocamente utilitaristica dell'istruzione e dell'insegnamento. Come sappiamo, fulcro dell'opera di Don Milani rimarrà sempre l'educazione e la scuola popolare, con particolare insistenza sull'importanza dell'educazione linguistica, che il sacerdote ritiene condizione indispensabile per la comprensione e l'adesione al messaggio cristiano, oltre che per favorire la maturazione umana e l'emancipazione sociale dei ceti più poveri. La lingua rappresenta per Don Milani l'unica cosa certa, poiché è fatta di parole e le parole sono alla base di tutte le discipline. L'educazione alla parola costituisce quindi un pilastro imprescindibile della sua didattica, superando lo scetticismo degli alunni, che attraverso il percorso compiuto nelle ore di scuola serale arrivano ad acquisire consapevolezza e a comprendere la profondità e l'importanza della sua azione. Come può quindi questa esperienza e riflessione rappresentare un passo necessario e fondamentale per smarcarsi dalla riduzione funzionalista del profilo di autorevolezza e di esemplarità dell'insegnante?

Occorre innanzitutto riprendere coscienza che questa autorevolezza ed esemplarità non trovano la loro ultima giustificazione nell'utilità, individuale o sociale, rispetto al proprio mestiere, ma nella fondatezza delle ragioni che l'insegnante può testimoniare come sorgente del proprio operare e che può portare in risposta a ogni possibile obiezione dei suoi allievi. È lo spazio di una "fiducia contestata" quello nel quale l'insegnante non solo deve inoltrarsi, ma per il quale deve attrezzarsi al meglio.

Occorre quindi restituire all'incontro e al rapporto tra allievo e insegnante il loro carattere di accadimenti aperti e in divenire, eccedenti sapere scientifico e obiettivi didattici e formativi; fare spazio e dare credito a quella forma particolare di feconda diversità che si manifesta nel fenomeno dell'autorità; lasciare che questa fecondità operi e porti frutto nei rapporti e nei processi educativi;

accettare la sfida di conquistare la ragionevole fiducia dell'alunno e della classe attraverso una lotta paziente e tenace con l'incombere continuo della resistenza e dell'obiezione.

Capitolo cinque: I verbi "amici" dell'insegnare

Richiamo al capitolo tre: l'atteggiamento senza del quale non c'è vera educazione, quel tatto pedagogico, vera e propria virtù.

Come si configura l'agire che esprime e declina questa disposizione o abito virtuoso? Che intonazione di fondo deve reggere e pervadere i gesti del docente? Come si configurano in dettaglio gli atti che esprimono e declinano questo tatto, questo abito virtuoso? Che fisionomia specifica assumono? È possibile elaborarne un'adeguata fenomenologia?

Insegnare è un verbo transitivo, che indica una delle molte e distinte modalità in cui si articola l'agire umano. In quanto transitivo, implica un effetto conseguente, che appunto transita di volta in volta su di un determinato oggetto (materia, nozione, pratica). Ma in quanto verbo, esso comporta anche un effetto che incide riflessivamente su di esso e sull'agente.

In questa prospettiva l'insegnare si rivela essere molto più che semplicemente un "fare". Se così non fosse, non sarebbero altrimenti spiegabili né la soddisfazione personale, né all'opposto la frustrazione, l'affaticamento e il logoramento che un'insegnante può sperimentare.

Ora, perché è importante sottolineare, nella formazione iniziale e in servizio dei docenti, la natura di atto propriamente umano dell'insegnare e la distinzione tra agire e fare?

Principalmente per due ragioni:

La prima è legata all'intonazione prevalentemente scientifico-funzionale dell'attuale enciclopedia pedagogica che alimenta e sostiene la formazione dei docenti, per cui può capitare facilmente che l'insegnamento tenda ad essere concepito e praticato come una prassi sostanzialmente funzionale, e cioè come un agire comunque decurtato di qualcuna delle sue dimensioni costitutive. Di qui l'accento posto sulle sue singole e distinte componenti: dei suoi elementi e dispositivi (obiettivi, metodi, tecniche, programmazioni, progetti, lezioni, verifiche, risultati, skills).

La seconda si rifà al pensiero di Derbolav: il potere esercitato in maniera immediata nell'atto educativo è quello dell'incontro concreto; ogni educatore, nel suo agire, non si trova di fronte oggetti fattuali, ma persone, verso cui deve avere un riguardo tutto particolare.

E anche a quello di Guardini il quale, seguendo Socrate, notava che alla radice dell'atteggiamento senza del quale non c'è vera educazione sta, insieme ad un paio di altri fattori, la disponibilità a prendere effettivamente e lealmente sul serio chi sta dall'altra parte della relazione.

Come si può allora educare e formare nell'insegnante il potere dell'incontro concreto con l'alunno? Quali atti, nel loro compiersi e ripetersi metodicamente, possono via via contribuire al formarsi di quell'habitus, di quel tatto pedagogico?

Si può rispondere a queste domande proponendo di considerare alcuni verbi come "amici" dell'insegnare: vale a dire come descrittori di alcuni specifici atti o condotte generative che contribuiscono via via a formare nel docente una disposizione di fondo, un orizzonte di pensiero e di azione più ampio e adeguato, nel quale l'insegnamento può essere finalmente riscoperto e vissuto come un agire (non semplice fare) propriamente e intensamente umano.

Incontrare

Il primo verbo amico, se stiamo al suggerimento di Pennac, è “incontrare”. Nella sua lezione egli nota che si tratta di un avvenimento che si verifica anche più spesso di quanto non si creda.

Quali sono i fattori di cui consiste propriamente l’atto di incontrare la realtà, nel nostro caso i propri alunni e studenti o i propri insegnanti? E come si sviluppa questo atto?

Riflessione di Guardini: Guardini considera l’incontro come struttura dell’esistenza umana. Nell’accezione più ovvia “incontro” significa che due realtà si imbattono l’una nell’altra, ma l’incontro in senso proprio e autentico si realizza solo quando è l’uomo colui che si imbatte nella realtà. Questo però, non avviene necessariamente tutte le volte che un essere umano entra in rapporto con le cose o le persone, nella maggioranza dei casi infatti, questo entrare in rapporto obbedisce a necessità vitali o a scopi funzionali. Si danno peraltro circostanze in cui nell’imbattersi dell’uomo con la realtà accade qualcosa di più profondo, qualcosa che per l’uomo è pieno di significato, ecco allora che c’è “incontro”.

Le condizioni per cui si possa parlare di incontro sono innanzitutto legate al fatto che ci si imbatta in qualcosa di reale, non però cozzando superficialmente (meccanicamente) contro la realtà, ma “prendendo le distanze” dalla realtà stessa, accogliendola rettamente nello sguardo, lasciandosi colpire dalla sua peculiarità, prendendo posizione in essa con il proprio agire. Perché ciò possa accadere, occorre presupporre, come fondamentale dato di fatto, la libertà come tratto distintivo dell’essenza e della condizione umana; per essere realmente capace di incontro infatti, l’uomo non deve essere totalmente vincolato a certe dimensioni della vita, come le necessità biologiche o l’abitudine; lo stesso si può dire rispetto alle condotte normalmente praticate a scopi utilitaristici o strettamente finalizzate. Tuttavia, pur nel contesto più deterministicamente o funzionalmente definito la situazione può anche venire forzata, e può accadere l’incontro; in ogni caso l’incontro si attua solo quando prende forma quel libero stare-di-fronte. Ecco che allora si può provare quel vivo sentimento del carattere di spontaneità, di dono e di iniziativa che ci riguarda, che è proprio della realtà e che fa sì che si debba prendere posizione nei confronti di ciò che si fa avanti, incontrandolo o accogliendolo (corollario importante per l’educatore).

Per essere realmente capace d’incontro, non devo essere vincolato a certe dimensioni della vita, come le necessità biologiche o l’abitudine. Lo stesso si può dire per le condotte normalmente praticate a scopi utilitaristici. Solo così si prova il vivo sentimento della spontaneità, del dono e dell’iniziativa.

Scorgere

Il secondo verbo amico è “scorgere”. È un verbo in cui confluiscono tre vettori.

Il primo di questi viene suggerito dalla riflessione di Derbolav, il quale sottolinea che chi educa, non trovandosi davanti oggetti o cose, ma persone, deve necessariamente avere un riguardo tutto particolare nei loro confronti.

Il secondo vettore che entra a comporre l’atto dello scorgere è posto in rilievo prima da Platone, poi da Guardini, che richiama il “guardare attraverso” di Socrate. Si delinea qui la necessità che l’insegnante presti attenzione alla profondità di campo della relazione d’aula, ponendo attenzione non solo alle cose “lontane” che possono essere implicate nel microsistema classe, ma anche a quelle interiori ed essenziali; si delinea quindi la necessità che il docente impari a non fermarsi alle evidenze immediate e alla superficie delle cose e delle prestazioni, ma protenda attraverso e oltre i dati e l’interazione didattica più immediata.

Il terzo vettore è suggerito di nuovo da due grandi scrittori.

Il primo è Antoine de Saint-Exupéry, che in uno dei capitoli più belli e più noti del suo capolavoro "Il piccolo Principe", introduce il concetto di "addomesticamento", cioè capacità di creare legami con le cose che non si conoscono.

Così poi Manzoni, nella chiusa del capitolo in cui descrive il dilagare della peste nel Milanese, svolge una riflessione che si correla strettamente all'invito alla pazienza attiva, silenziosa e discreta del guardare, mettendo in guardia dall'uso mistificatorio delle parole, quando proferite senza la dovuta consapevolezza del loro peso, del loro potere e dei loro effetti.

Dispiegare

Dalle ricerche e dagli studi pedagogici, svolti dagli anni 90 in poi sulla funzione docente, è emersa e si è consolidata una concezione condivisa che intende l'insegnamento come "mediazione".

È venuto così meno il modello del monopolio del sapere da parte del docente e si è riconosciuto a quest'ultimo un nuovo ruolo, quello appunto della mediazione. L'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni con le quali viene a contatto, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Diviene quindi essenziale il compito di formare nell'educando la capacità di individuare, verificare e assimilare le conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare i suoi obiettivi sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive. Ne consegue che il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste prima di tutto nel guidare alle fonti delle conoscenze e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

Ora, come può un'insegnante che vuole svolgere bene e in modo efficace il proprio ruolo di mediatore, sviluppare in sé gli atti e l'habitus suggeriti dal verbo dispiegare?

In alcuni brevi saggi, Maria Zambrano sviluppa un'intensa riflessione sulla vocazione del maestro e sul suo compito fondamentale, che a suo giudizio consiste appunto nella mediazione. Zambrano definisce il dispiegare come un "approfondire il luminoso fenomeno in cui consiste la vocazione". Questo però non risulta facile oggi, dove invece di vocazione si parla più spesso di professione, spogliando questa parola del suo senso originario e rendendola equivalente a occupazione. Anche il concetto di destino è sostituito con quello di impiego e il destino di un essere umano è ridotto a trovare ciò che gli risulta più conveniente tra gli impieghi che gli sono accessibili. Per far sì che la vocazione o il destino di una persona si riveli, è necessario un sistema di pensiero che lasci spazio all'individuo, che gli dia la libertà. Ogni vocazione è per essenza mediatrice, mediatrice tra le forze e le modalità che costituiscono l'individuo, tra i piani dell'essere e quelli della realtà, della vita e della ragione, e in sommo grado, in senso sociale, tra individuo e società, perché ogni vocazione, essendo un'offerta, è per essenza di natura sociale.

La mediazione del maestro si mostra già semplicemente nello stare in aula, quando sale in cattedra per poi guardare da essa cogliendo le interrogazioni negli sguardi dei suoi alunni. Lì il maestro per essere autentico deve mantenersi presente. Ovviamente tutto dipende dal fatto che, nel confronto tra maestro e alunni, non si verifichi la rinuncia di nessuna delle due parti. Entrambe le opzioni infatti, produrrebbero conseguenze gravi: la rinuncia trascinerebbe il maestro sullo stesso piano del discepolo, alla finzione di essere uno di loro; l'alunno dal canto suo comincia a essere tale quando gli si rivela la domanda che porta nascosta dentro e che necessita di avere un maestro a cui porre questa domanda. Non avere maestro è come non avere a chi domandare, il che significherebbe

restare chiusi nel labirinto primario che in origine è la mente di ogni uomo. La presenza del maestro che non ha abdicato, né si è dimesso indica invece il punto verso cui tendere.

Nella riflessione di Zambrano sul tempo che è compito del maestro si può cogliere la seconda accezione del verbo dispiegare. È infatti senza dubbio il maestro che fa sorgere questo tempo, facendo sentire all'alunno che ha tutto il tempo per scoprire e per andare scoprendosi, liberandolo così dall'ignoranza, sollecitando il suo interrogativo e la sua attenzione. Da qui si comprendono tutta la densità e il valore della mediazione: il maestro è colui che apre la possibilità, la realtà di un altro modo di vivere, la realtà della vita vera. La sua azione può essere definita come una conversione, si muta in attenzione l'iniziale resistenza presente nelle aule, la domanda comincia a dispiegarsi. L'ignoranza così risvegliata è ormai intelligenza in atto. Ignoranza e sapere circolano e si risvegliano nello stesso modo nel maestro e nell'alunno il quale, solo allora, comincia a essere discepolo. Nasce così il dialogo.

Questi verbi descrivono atti e condotte la cui consistenza e il cui valore definiscono una postura e un ethos che aiutano il maestro a concepire e a vivere il proprio lavoro non come un semplice fare, ma come un agire propriamente umano.

Per continuare. "Sta andando a scuola, ma non sa dove sta andando"

Come è stato più volte messo in rilievo nel testo, l'ora di lezione non può essere intesa e considerata soltanto come un'ora di apprendimenti, rinchiusi nella loro tecnicità e da affrontare con appropriate metodologie. L'azione dell'insegnamento/apprendimento è "qualcosa di più": è un continuo scambio di esperienze umane, un insieme di relazioni significative, di situazioni emotivo-affettive che possono aiutare o ostacolare l'apprendimento stesso.

Formarsi, come insegnanti, a essere in grado di cogliere "quel qualcosa in più" che attraversa l'azione dell'insegnamento/apprendimento è necessario per saper far fronte in modo responsabile al problema e affrontare la sfida di quel *rinuncianesimo* oggi assai diffuso tra i ragazzi.

La riflessione proposta nel testo ha provato ad indicare una possibile strada da percorrere: quella del risveglio, della formazione e del consolidamento della consapevolezza dell'insegnamento come fenomeno profondamente unitario.

Risveglio, perché è necessario prendere le distanze da un modello tecnico-scientifico della professionalità docente, oggi dominante.

A ciò si aggiunge la formazione, poiché il lavoro dell'insegnante non può essere lasciato allo spontaneismo, né considerato alla stregua di una combinazione di obiettivi, tecnici o procedure.

E infine consolidamento, perché l'enfasi che continua a essere posta sul modello delle competenze e della performance rappresenta un fattore di vera e propria pressione culturale sugli insegnanti e sulla scuola, rispetto al quale è necessario non solo resistere, ma anche contrattaccare.

Il nocciolo della questione sta nella profonda contraddizione che insorge tra la suscitazione della libertà e della personalità degli studenti e la consapevolezza del senso della vita e del proprio insegnamento (rif. L' Attimo fuggente). Bisogna cogliere l'attimo di un'esistenza effimera, consapevoli di essa.

Oggi sia adulti che giovani sono capaci soltanto di una coscienza puntuativa, focalizzata e schiacciata sul presente. Ed è così che si va a scuola senza capire dove si sta andando. E proprio per questo oggi è così importante "ciò che accade nell'istante che apre la classe ogni giorno".

