

DOCENTI E DISCENTI NELLA SCUOLA CHE CAMBIA

ANTONIO DI DOMENICO

*“Se fai di me la tua autorità”,
disse il maestro a un discepolo idealista,
“nuoci a te stesso perché rifiuti
di vedere le cose da solo”.*

*E, dopo una pausa aggiunse
gentilmente: “E nuoci anche a me,
perché ti rifiuti di vedermi
come sono”.*
Anthony de Mello

Professionalità docente: una definizione in fieri

La complessità del tema è insita nella natura stessa della professione docente, intesa e vissuta in continua tensione tra il presente e il futuro. Tale tensione è una “necessità generazionale”. Già Bruner negli anni Sessanta avvertiva che ogni generazione è tenuta a definire daccapo natura, direzione e scopi dell’educazione, al fine di assicurare alle generazioni future il più alto grado possibile di libertà e razionalità. Questo perché intervengono, nelle condizioni oggettive e nel sapere, cambiamenti che pongono limiti e offrono nuove possibilità all’educazione in ogni successiva generazione¹.

Se così è, la professione docente si connota, alla pari e più di altre professioni, per la sua evoluzione continua, legata ai cambiamenti che si verificano sia nell’oggetto e nei destinatari dell’educazione, sia nell’*epistème* e nei saperi disciplinari, sia nelle modalità e negli strumenti con i quali i saperi si costruiscono.

Mauro Laeng fu tra i primi e più attenti studiosi italiani a considerare, in quegli anni, l’importanza dei mezzi offerti dalla tecnologia, tra i quali assumeva

¹ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando, 1967.

una posizione preminente il computer: non era più pensabile ripararsi dietro una trincea di libri. Le lettere, le scienze, la psicologia, la pedagogia, sembrò essere la conclusione, erano condizioni necessarie ma non sufficienti di un adeguato bagaglio professionale².

Per uscire da una certa unilateralità nell'approccio alla questione, si disse, occorre aprirsi ad una dimensione sociale ed acquisire una competenza organizzativo-gestionale che consentisse di passare dalla programmazione didattica alla programmazione educativa, riferita al funzionamento complessivo della scuola.

Le dimensioni epistemologica, tecnologica, sociale e didattico-organizzativa non esauriscono, però, la professionalità docente. Entrano in gioco, come sottolinearono efficacemente negli anni Ottanta De Bartolomeis e Corradini, altre caratteristiche.

Il primo individua una competenza trasversale che “non si forma per una via professionale specifica ma somma doti personali in fatto sia di conoscenze e di abilità, sia di particolarità di carattere, di modi di sentire e di reagire”³. Si tratta di una sorta di metaprofessionalità, frutto di esperienze individuali e caratteristiche personali (simpatia, comunicabilità, sollecitudine, senso dell'humour, buon gusto ecc.) che, “al di là dell'intenzionalità pedagogica e didattica”, hanno un enorme peso sulle qualità propriamente professionali. Il secondo evidenzia la dimensione della collegialità, che plasma e compone in “forma efficiente” le diverse competenze, dando senso ed efficacia storica al lavoro della scuola⁴.

Secondo una posizione neo illuministica, anticipata dal Laporta⁵ e delineatasi chiaramente negli anni Novanta, le conoscenze del docente devono attenersi più al suo istruire che al suo educare. Nell'ottica di una formazione scientifica, epistemologicamente fondata, ciò che è indispensabile è soprattutto la metodologia della ricerca che può essere senza dubbio “comunicata” sia in sede di formazione iniziale che di formazione continua.

Questa conclusione, apparentemente intermedia, di fatto può essere considerata la chiave di volta per affrontare una delle classiche antinomie dell'educazione: il rapporto docente – allievo.

Alle soglie del 2000, in Italia, non si è fatto altro che riprendere i termini

² Cfr. M. Laeng, *Permanenze e novità nella funzione docente*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 2, 1983, p. 148. Dello stesso Autore si veda *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Roma, Armando, 1984.

³ F. De Bartolomeis, *Il docente oggi*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, cit., p. 156.

⁴ Cfr. L. Corradini, *Educare nella scuola. Cultura comunità curriculum*, Brescia, La Scuola, 1985.

⁵ Cfr. R. Laporta, *L'università e il rinnovamento della scuola*, in “Cultura e scuola”, n. 83-84, 1982. – Atti del seminario di studi su “L'aggiornamento dei docenti”, Roma, 24-26 novembre 1981.

della discussione, inquadrandoli nel nuovo contesto normativo (autonomia scolastica), sociale (globalizzazione), culturale (integrazione/inclusione) e organizzativo (flessibilità).

Una necessità generazionale: interpretare per comunicare

L'approccio al problema diviene ancora più complesso se si considera che da una parte vi è un mondo, tanti mondi che stanno aprendosi a nuova vita (gli adolescenti)⁶, dall'altra vi è la responsabilità gnoseologica e ontologica di chi (i docenti) si trova ad incrociare tanti sguardi da esplorare e orientare, tante storie da fecondare.

Le spinte innovative sono particolarmente forti nella attuale società e nella "congiuntura ermeneutica" a cui è giunto il dibattito concettuale. Che cosa è morale, quali sono le radici, i campi dell'etica, quali le modalità in cui deve esplicitarsi la nostra responsabilità, intesa in senso individuale, sociale, esistenziale? Siamo ormai schiacciati dalla o dalle "responsabilità".

Ma, si chiede Jean-Luc Nancy, di che cosa siamo responsabili? Una responsabilità smisurata ha ancora un senso? "Noi siamo responsabili insomma di tutto quello che si può definire in termini di attività o di costumi, di natura o di storia, siamo – ci diciamo, o comunque alcuni pensatori e scrittori lo dicono, e questo già ci impegna – responsabili dell'essere, di Dio, della legge, della morte, della nascita, dell'esistenza, della nostra e di quella di tutti gli enti. Ma noi chi? Noi, ognuno *individualmente*, nella misura in cui è possibile sapere dove comincia e dove finisce un individuo (ed è proprio dal punto di vista della responsabilità che è estremamente difficile determinarlo), e *tutti insieme*, nella misura in cui è possibile sapere cos'è un essere-insieme (e anche in questo caso la responsabilità costituisce un problema di scelta)"⁷.

Tutte queste problematiche si amplificano e diventano ancora più complesse allorquando sono riferite alla figura del docente e al rapporto docente – discente, proprio perché il docente si trova a interpretare e scegliere non solo per sé, ma

⁶ Già nel 1904 Granville Stanley Hall, il primo studioso ad affrontarne in maniera organica lo studio, aveva definito l'adolescenza come una "nuova nascita", come *un rinnovamento radicale di tutti gli aspetti della personalità* (Cfr. G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1968).

⁷ J. L. Nancy, *Etica del corrispondere*, in "Micromega. Almanacco di filosofia '97", Roma, Editrice Periodici Culturali, p. 81. L'Almanacco è interamente dedicato all'Etica e annovera una serie di interventi intorno alla domanda: *che cosa è 'morale'*.

anche e soprattutto, nella scuola dell'autonomia, per gli altri. Questa operazione di interpretare/scegliere diventa ogni giorno più difficile. Come dice Vattimo, "in termini nietzscheani: chi non diventa un superuomo (uno capace di interpretare in proprio) oggi è destinato a perire, almeno a perire come individuo libero"⁸.

Tale capacità ermeneutica non può riguardare solo i docenti; essa va promossa, esperita, esercitata con gli allievi e dagli allievi, i quali rischiano altrimenti di vanificare il proprio itinerario formativo verso la libertà di pensiero e d'azione, verso la razionalità, il giudizio critico, la creatività.

Le domande fondamentali sul modo di essere docenti e di essere alunni oggi vanno inserite in un contesto di "quotidianità" o, meglio, di vincolante concretezza, così consoni al mondo giovanile. Anche questa è un'operazione ermeneutica: "Rifletto per cercare di conoscere quella parte di te che non ho mai conosciuto, per quanto mi studiassi di farlo"⁹.

Conoscere per comunicare, verrebbe da dire. Tutte le problematiche della scuola di oggi ruotano intorno al nucleo della comunicazione generazionale, la quale condiziona, di fatto, ogni attività di tipo didattico ed educativo. È una necessità oggettiva, ma anche un bisogno soggettivo, quello di riuscire a comunicare, che non riguarda solo l'alunno o il docente, ma diventa una condizione di sopravvivenza dell'istituzione scuola in un contesto sociale evolutivo. Ed è la constatazione di tale necessità, unita all'urgenza di un bisogno, che fa dire al professore, capovolgendo i canoni classici del rapporto tra adulto e giovane: "Vedi? Mi ritorna il bisogno di comunicare. Non lo respingere ancora una volta!"¹⁰.

Forse è proprio qui la chiave di lettura del nuovo rapporto tra docente e discente. Non vi è più una generazione che istruisce, addestra, inizia l'altra; non vi è più una categoria (gli adulti) che prevale sull'altra (i giovani). Le diverse generazioni o categorie convivono e condividono situazioni esistenziali in un comune atteggiamento di *ricerca* e di scambio, che permette una più efficace interpretazione della realtà circostante per una crescita individuale e sociale in una prospettiva educativa.

"Siamo stanchi di essere considerati il futuro della società, noi vogliamo essere il presente", proclamano, a ragione, le nuove generazioni. Sarebbe un grave errore, da parte nostra, disperdere quelle enormi potenzialità in termini di conoscenza, entusiasmo, impegno e volontà, in una parola, in termini di talenti.

⁸ G. Vattimo, Etica della provenienza, in "Micromega. Almanacco di filosofia '97", cit., p. 78.

⁹ A. Magliocca, *Τί ἐστὶ. Che cos'è...*, Bari, G. Laterza, 1997, p. 17. Il libro è una lettera diariata che, a conclusione della sua esperienza, la scrittrice indirizza all'*alunno* dei suoi anni di scuola.

¹⁰ *Ibidem*, p. 190.

Tradizione e tecnica

Emanuele Severino ritiene che il contrasto “tra la grande tradizione dell’Occidente, nel suo rapporto con l’Oriente, e il presente dell’Occidente, ossia la civiltà della tecnica” sia il contenuto essenziale della scuola¹¹. Perdere di vista tale contrasto, egli ribadisce, significa vivere in sogno.

Non si possono che condividere le sue affermazioni, soprattutto se si considera che la civiltà della tecnica sta per diventare “la forma planetaria dell’esistenza umana”. Le difficoltà cominciano quando si tenta di approfondire la questione.

Alle diverse interpretazioni, continua Severino, corrispondono “contrastanti configurazioni della scuola”. Dalla parte della tradizione vi è chi, ritenendosi portatore di valori, si riconosce il diritto di guidare lo sviluppo tecnologico; dalla parte della tecnica si tende a rifiutare ogni vincolo. In questa ottica ogni atteggiamento genera un diverso tipo di organizzazione scolastica, che viene a caratterizzarsi come una scuola “privata”, cioè separata, rispondente alle esigenze di un gruppo sociale che pure aspira al consenso dell’intera società.

Il problema vero è che si elude, anche da parte della scuola pubblica, “laica e democratica” ma in sostanza “privata” anch’essa, la questione fondamentale: “che il divenire della realtà implica *necessariamente* l’inesistenza di ogni realtà immutabile e di ogni verità e valore definiti – l’inesistenza del cuore stesso della tradizione occidentale”¹².

La scuola, in quanto proprietà privata della conoscenza, indebolisce la dimensione globale del conoscere, cioè la tecnica, lo strumento di cui si servono tutte le forze culturali (si pensi alla rete telematico-informatica di Internet). Una scuola che indebolisce la tecnica è destinata a scomparire. La nuova scuola pubblica non può che fondarsi sulla dominazione pubblica della tecnica, la quale “non mira a realizzare scopi escludenti, ma all’incremento infinito di realizzare scopi, e dunque all’incremento infinito della conoscenza”.

Non si tratta, a guardar bene, di una concezione tecnicistica, ma di una “potenza tecnologica”, il cui stile è determinato, come dice Severino, “dall’unione tra la tecnica guidata dalla scienza moderna e l’essenza profonda (e invincibile da parte della tradizione) del pensiero filosofico del nostro tempo”, che mostra “l’impossibilità di ogni Essere immutabile e di ogni verità e valore definitivi e stabilmente arroccati al di sopra del divenire”¹³.

¹¹ E. Severino, *Il muro di pietra. Sul tramonto della tradizione filosofica*, Milano, Rizzoli, 2006. Il capitolo I della parte seconda, pp. 131-144, intitolato “Scuola e verità”, analizza tale contrasto.

¹² *Ibidem*, p. 132.

¹³ *Ibidem*, p. 136, *passim*.

Certamente non ci si può non porre il problema, come ha recentemente fatto Papa Benedetto XVI, dei possibili effetti negativi, per l'uomo e per la sua esistenza, di un predominio incontrollato della scienza.

Se è vero che l'immagine di Icaro che sfida la morte ben rappresenta la tensione verso la libertà della ricerca e la forza del pensiero antidogmatica, non si può negare che il "fare" in molti casi finisce per oscurare "l'essere", minando irrimediabilmente l'equilibrio esistenziale dell'uomo contemporaneo. Se è vero che l'avventura della scienza e della tecnica è una scelta di sopravvivenza per il genere umano, è anche vero che bisogna andare oltre il "dubbio metodico".

Se è vero, come sostiene Giulio Giorello, che non tocca agli atenei (e, si potrebbe dire, tanto meno alla scuola) "ammaestrare sul senso della vita", che la capacità di cercare autonomamente Dio cresce parallelamente al progresso della scienza, è altrettanto vero che non ci si può esimere dal fornire alle nuove generazioni le modalità e gli strumenti, anche di ordine etico, per leggere, interpretare e modificare la realtà, in una parola, per viverla responsabilmente. E questo rientra tra i compiti educativi di una scuola che scelga di non adagiarsi sulle certezze della scienza, ma di assumersi la responsabilità educativa verso le nuove generazioni¹⁴. Certamente non saranno strumenti definitivi, poiché "la realtà non possiede un significato stabile e immodificabile, ma è aperta a ciò che differisce dal già esistente, e dunque essa è divenire, tempo, storicità"¹⁵.

La ricerca

"Senza la ricerca un paese non ha futuro" è il titolo di un articolo di Rita Levi-Montalcini e Ignazio Marino apparso su *la Repubblica* del 31 ottobre 2006. In realtà si potrebbe dire che la scuola senza la ricerca non ha futuro. La ricerca rappresenta la ragion d'essere della scuola, anche quando quest'ultima si limita a spiegare ed interpretare la tradizione, rendendola attuale rispetto al nuovo contesto socioculturale. Sia che si applichi il metodo sperimentale sia che si applichi il metodo ermeneutico, se si adotta una procedura corretta si fa ricerca. Invece, molto spesso, la scuola si limita a fornire risposte a domande mai poste, costringendo i giovani a risolvere, piuttosto che problemi, semplici

¹⁴ Si vedano gli articoli apparsi domenica 22 ottobre 2006 su "la Repubblica" e il "Corriere della sera" a commento dell'intervento del Papa per l'inaugurazione dell'anno accademico della Pontificia Università Lateranense. Una breve intervista al filosofo della scienza Giulio Giorello è nel "Corriere della sera", p. 11.

¹⁵ E. Severino, *Il muro di pietra. Sul tramonto della tradizione filosofica*, cit., p. 142.

esercizi, con scarso lavoro creativo. In questo modo l'alunno e il docente imparano o rafforzano la paura dell'errore, ignorando la raccomandazione di Popper: "Evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. [...] Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi"¹⁶.

In realtà quelli che commettono i nostri studenti (e che correggono i nostri docenti) sono *sbagli* piuttosto che *errori*. La distinzione è legata alla natura delle operazioni o delle procedure che lo studente sta compiendo: lo sbaglio afferisce alla sfera degli esercizi, l'errore a quella dei problemi.

"La scuola migliore, ovviamente, sarà quella nella quale si commetteranno più errori che sbagli, quella cioè in cui i giovani saranno posti più di fronte a dei problemi che a degli esercizi. Il che non vuol dire che non si debbano risolvere anche esercizi, solo che questi non debbono mai precedere la soluzione dei problemi a cui sono connessi"¹⁷. La scuola migliore, in altri termini, è la scuola della ricerca, quella in cui l'apprendimento avviene attraverso la scoperta, in un reciproca stimolazione cognitiva, creativamente feconda, tra docente ed allievo. La società attuale, e ancor più quella futura, hanno bisogno di creatività per il governo della scienza e della tecnica, per la salvaguardia dell'equilibrio psico-emotivo e relazionale dell'uomo, per lo sviluppo sociale ed economico: è una questione di sopravvivenza della specie umana. La scuola è il luogo privilegiato per educare alla creatività e per esercitare al pensiero critico; la metodologia adeguata è quella della ricerca o del *problem solving*¹⁸.

Si capisce come il ruolo del docente, in tale contesto, si modifichi e si affini, ma soprattutto perda stabilità e certezza, per attestarsi su una precarietà strutturale, pronta a generare uno *status* di flessibilità culturale e cognitiva che contamina gli studenti e pone tutti, costantemente, in una situazione di apprendimento.

Le implicazioni per la didattica sono di carattere strutturale, come ben precisa Cosimo Laneve: "Il paradigma della ricerca da De Bartolomeis a Laeng, da De Landsheere a Mialaret, da Frabboni a Vertecchi, da Calonghi a Scurati, da Lumbelli a Becchi, da Gagné a Nisbet et *alii* è stato posto con decisione come paradigma-guida della didattica contemporanea che ne garantisce la controllabilità razionale e la crescita critica, l'apertura all'autocorrezione, l'integrazione,

¹⁶ K. R. Popper, *Congestture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino, 1972, p. 4.

¹⁷ M. Baldini, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, Brescia, La Scuola, 1986, p. 91

¹⁸ *Problem solving* è il termine inglese che indica l'insieme dei processi per analizzare, affrontare e risolvere, con varie tecniche e modalità, situazioni problematiche.

la verifica e la falsificazione, nonché – conseguentemente – l’innovazione costante”¹⁹.

Verosimilmente gli scarsi risultati, soprattutto per le discipline scientifiche, che i nostri allievi ottengono nelle prove predisposte dall’OCSE PISA (organismo internazionale), a fronte di quelle dell’INVALSI (organismo nazionale), dipendono dalla scarsa diffusione, nella nostra scuola, delle suddette metodologie.

La responsabilità educativa

Tutto l’impianto dell’autonomia scolastica concepito dai promotori della riforma alle soglie del 2000 ruota intorno a tre elementi fondamentali: la flessibilità, l’integrazione, la responsabilità.

La flessibilità è riferita ai contenuti, alle procedure, all’articolazione dei curricoli, all’orientamento, alla possibilità concessa agli studenti di transitare da un indirizzo di studi ad un altro, al fine di realizzare una scuola rispondente alle attitudini degli allievi e di evitare la dispersione scolastica.

L’integrazione si realizza su un versante interno, di tipo sociale (diversabilità, svantaggio socioculturale, intercultura) e di tipo didattico-educativo (unitarietà progettuale d’istituto – POE, programmazione di classe, modularità), e su un versante esterno (sinergia degli interventi a livello territoriale da parte di tutte le istituzioni e gli enti interessati, reti di scuole).

La responsabilità si esplica in una serie di luoghi (classe, istituto, entità territoriali di riferimento) e investe una pluralità di soggetti (alunni, genitori, docenti, personale ATA, dirigente, rappresentanti delle diverse istituzioni) in un processo a spirale, in cui ciascuno porta il suo essenziale contributo e si arricchisce di quello degli altri.

Si tratta, evidentemente, di un processo mai concluso, a qualsiasi livello, per la varietà e la novità degli elementi che dall’interno e dall’esterno si inseriscono nel processo stesso. In altri termini, si è tutti e sempre in una situazione di ricerca.

Quali sono le responsabilità dirette dei docenti nel loro rapporto con gli studenti?

La prima, grande responsabilità è quella di sapersi proiettare verso il futuro, cogliendo e interpretando il nuovo nel presente. L’impresa non è facile, in

¹⁹ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 99.



quanto il presente viene avvertito sempre più “come un limite estremo contro il quale ogni passato e ogni futuro si schiacciano”²⁰. Passato e futuro appaiono accomunati in un unico destino di distruzione. Come dice Vattimo, il futuro è già “rovine”, “tracce, elementi che non sono diventati mondo”²¹.

L’incalzare dei cambiamenti è così vorticoso, la successione degli eventi così repentina, “che viene meno il tempo per mediarli, connetterli intelligibilmente e darsene così la ragione”²². Il pericolo maggiore è quello di rinunciare, di fronte alle difficoltà, a indagare, interpretare, rischiare, adagiandosi sulle presunte certezze del presente. Il pericolo è proprio quello di declinare le proprie responsabilità.

“Ad una volontà, cui viene gettata in faccia la sua radicale impotenza, l’etica fatalmente finisce per chiedere di non volere se non il già voluto, di farsi ripetizione entro la forma della «regola», ovvero abitudine”²³.

La responsabilità educativa viene meno, fallisce proprio nel momento in cui diviene *abitudine, routine, conservazione, tradizione*, disimpegno, rinuncia a capire il nuovo e ad affrontarlo. Lo sforzo del docente deve consistere proprio nel superare la tendenza a ritenere incompatibile ciò che è diverso, a cercare i modelli operativi, come un’ancora di salvezza, esclusivamente nei precedenti storici, a evitare accuratamente di avventurarsi in nuovi itinerari di conoscenza. Lo scopo deve essere quello di giungere a paradigmi e modelli, teorici e comportamentali, adeguati ai cambiamenti in atto.

In questo sforzo il migliore alleato del docente sembra essere proprio il discente, il giovane che in maniera diretta vive i cambiamenti. Probabilmente è proprio lui ad avere gli strumenti idonei a carpire i segreti del tempo vissuto. Egli vive e ragiona con le modalità che questo tempo pretende; egli adopera gli strumenti, le procedure, le strategie che le tecnologie del nostro tempo vanno elaborando. Egli può intuire più verosimilmente alcune prospettive di sviluppo, essendo in possesso di una maggiore flessibilità cognitiva e di minori certezze su cui potersi adagiare.

La fondazione di un’etica della responsabilità per il docente non può che basarsi, cogliendo il suggerimento aristotelico, sulla scoperta che “l’etica *attiva* non è se non la *cura* di collocare l’uomo nella sua «dimora»”²⁴. E, come afferma Masullo, la dimora propria dell’uomo è il *tempo*.

“Dimorare nel *tempo* dunque non è un illusorio scampare alla rapina del

²⁰ A. Masullo, *Il tempo e la grazia. Per un’etica attiva della salvezza*, Roma, Donzelli, 1995, p. 107.

²¹ G. Vattimo, *Dialettica, differenza, pensiero debole*, in AA.VV., *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 1984,

p. 27. La citazione è tratta da A. Masullo, *Il tempo e la grazia. Per un’etica attiva della salvezza*, cit., p. 108.

²² A. Masullo, *Il tempo e la grazia. Per un’etica attiva della salvezza*, cit., p. 109.

²³ *Ibidem*, p. 117.

²⁴ *Ibidem*, p. 124.

cambiamento, trovando riposo in una magica immobilità, ma il calarsi a fondo nell'*e-sistere*, ossia nella destabilizzazione stessa, incessantemente vissuta²⁵.

La responsabilità didattica

Accanto alla responsabilità educativa si esplica la responsabilità didattica, derivante dalla natura specifica della professione docente: l'insegnamento.

In realtà l'oggetto della didattica non consiste più nell'insegnamento singolarmente inteso, ma nel binomio inscindibile insegnamento-apprendimento. Si verifica una sostanziale rivoluzione dei compiti e delle responsabilità del docente, che imprime al processo una direzione biunivoca: dal docente al discente e dal discente al docente, con un feedback circolare. Questo significa che il professore "controlla" l'allievo e l'allievo "controlla" il professore in un sistema di riscontri incrociati.

La responsabilità del docente non si esaurisce nella scelta e nella organizzazione dei contenuti dell'insegnamento secondo oggettivi o condivisi criteri di natura epistemologica, ma si allarga alla individuazione di collaudate strategie di apprendimento, adeguate agli alunni con i quali si interagisce.

"Per insegnare [il docente] deve imparare persino dai suoi allievi in una circolarità che fa di lui una figura viva dentro il variare della storia: una figura opposta a quella stereotipata, minimalista, di chi vuole ridurre questo ruolo a una funzione tecnica di comunicazione fredda, anche se precisa di nozioni e di dati. Il tutto, invece, deve essere vitalizzato attorno all'allievo e alla classe come insieme di allievi"²⁶.

Andando oltre, la responsabilità docente investe il momento della valutazione, inteso non come atto finale di un processo, ma come operazione ricorrente di verifica e *revisione* della programmazione in corso. Si tratta di un'operazione che il docente non può condurre da solo. Egli ha bisogno di un continuo confronto con i colleghi, articolato su due versanti: epistemologico e psicologico. Il primo si esplica negli incontri per discipline o aree disciplinari e serve a mettere a punto i contenuti e le metodologie più appropriate; il secondo si esplica nei consigli di classe ed è finalizzato a "curvare" di volta in volta la programmazione alle esigenze degli alunni. Il confronto tra i docenti serve anche per omogeneizzare gli stili d'insegnamento e le modalità di gestione

²⁵ *Ibidem*, p. 125.

²⁶ V. Andreoli, *Lettera a un insegnante*, Milano, Rizzoli, 2006.

della classe. Spesso sfugge che la classe rappresenta una entità essenziale di riferimento per lo sviluppo psico-sociale ed emotivo-relazionale dell'alunno, alla quale vanno ricondotti comportamenti e reazioni altrimenti inspiegabili.

“Il sapere va calato nella storia presente in cui i giovani vivono. Questo è l'imperativo che si presenta a tutti gli insegnanti di tutte le materie. E in questo contesto si pongono la relazione insegnante-allievo e il clima della classe”²⁷.

Il coordinamento tra i docenti della classe diventa importantissimo non solo dal punto di vista didattico (versante docenti) o psicologico (versante allievi), ma addirittura esistenziale. Ogni contributo, anche di materie apparentemente distaccate dalla vita quotidiana, serve a vivere, sottolinea Andreoli, per cui occorre stabilire un collegamento, “per similitudine o divergenza”, con il presente. Purtroppo tale coordinamento viene molto spesso trascurato. Qui i docenti mostrano tutto l'individualismo originario di una professione che invece ha subito una trasformazione radicale. Spesso i consigli di classe si riducono ad una consapevole ignoranza dei reali problemi della classe e delle vere difficoltà nei singoli insegnamenti. Ed in questo, oltre ad un affievolito esercizio della professionalità docente, vi è una scarsa considerazione della classe come entità fondamentale di riferimento per l'insegnamento stesso. La classe, dice Andreoli, si pone come “piccolo modello di una società più ampia”, come “modello di esistenza”.

Le conseguenze di un intervento sbagliato possono essere estremamente negative: “La scuola oggi prepara solisti che vagano alla ricerca di un insieme che non trovano semplicemente perché non sanno stare con gli altri, attenti solo a cosa li distingue e non a ciò che li unisce. Un simile insegnamento alleva al narcisismo e alla depressione ed entrambe sono malattie gravi”²⁸.

Star bene a scuola

La scuola non può più essere considerata, come in passato, un'esperienza di passaggio e di preparazione alla vita. La scuola è luogo di vita e pertanto va vissuta con pienezza. È dovere della scuola (e quindi *in primis* dei docenti) ridurre le situazioni di ansia e di stress per i propri allievi. L'impegno di docenti e allievi dovrà realizzarsi in un incontro sereno e produttivo. Se la scuola si dovesse ridurre ad un peso diventerebbe solo un ostacolo “da cui tutti cercherebbero

²⁷ *Ibidem*, p. 20.

²⁸ *Ibidem*, p. 27.

di liberarsi attuando strategie di sopravvivenza per non crepare di scuola o non ammalarsi dentro la scuola e per non portare a casa solo angoscia e stress”²⁹.

Non posso non ricordare, richiamandolo dalla mia memoria recente, l’episodio di un’allieva che mi chiedeva, implorante, il trasferimento ad un’altra scuola perché non riusciva a tollerare il clima di eccessiva competizione che si era venuto a creare nella classe.

La nostra scuola si avvita sostanzialmente intorno a due poli: compiti e interrogazioni, facendo della valutazione (forse sarebbe meglio dire “giudizio”) il momento centrale. In teoria si dovrebbero verificare gli esiti di un percorso di apprendimento; in pratica si finisce per caricare l’operazione di una serie di significati di natura psicologica. Questo complica notevolmente le cose, soprattutto quando il giudizio espresso è negativo, poiché, come ricorda Andreoli, “la severità può creare panico e dunque restringere il campo delle esperienze”³⁰. È il piacere, infatti, che dispone all’apprendimento e stimola a sperimentare un evento.

Lo stesso discorso vale per ogni intervento di carattere punitivo, per quanto motivato da intenti educativi. “La punizione può venire vissuta come rifiuto della propria persona, del proprio esistere e quindi essere letta come una condanna esistenziale”³¹. È questa la ragione per cui lo studente non accetta quasi mai la bocciatura, anche quando essa appare del tutto legittima e giustificata. Succede, così, che la scuola, anziché essere un’esperienza arricchente sul piano cognitivo, emotivo e sociale, diviene un luogo in cui si vivono esperienze distruttive della propria personalità. È come dire che la scuola nega se stessa, disconoscendo i fini per i quali esiste.

Anni fa, in un corso per docenti referenti dell’Educazione alla salute, fu tracciato un identikit del docente che “promuove” disagio³². Riportarlo può essere utile ad individuare quei comportamenti che sono assolutamente da evitare e che, a volte, “sotto mentite spoglie”, fanno capolino nelle aule scolastiche:

Non dice il voto
Parla poco
Si limita a fare la lezione
È contraddittorio e parziale nei giudizi
È eccessivamente permissivo
È eccessivamente rigido
Abusa del potere che ha, “ricattando”

²⁹ *Ibidem*, p. 24

³⁰ *Ibidem*, p. 32.

³¹ *Ibidem*, p. 34.

³² Corso per docenti referenti dell’Educazione alla salute, Provveditorato agli Studi di Pistoia, settembre 1991.

Giudica l'alunno come persona, etichettandolo
Esercita una pesante ironia
Seduce gli allievi per una propria gratificazione
Non coinvolge nell'attività didattica gli studenti
È incompetente nell'esercizio della professione
Non esce mai dalla sua programmazione
Non riconosce propri errori e non accetta di mettersi in discussione
Non comunica con i colleghi
È chiuso alle innovazioni
Stabilisce rapporti competitivi con i colleghi facendone ricadere gli effetti sugli studenti.

Conclusioni

Non v'è dubbio che un proficuo e fecondo rapporto tra docente e discente si costruisce innanzitutto, sia dal punto di vista educativo sia dal punto di vista didattico, sulla *referenzialità* del docente. Ormai lo affermano unanimemente, dopo anni di nichilismo pedagogico, esperti di diversa provenienza e specialisti di ogni branca: dalla psicologia alla psichiatria, dalla filosofia alla pedagogia, dalla didattica alla teoria dell'organizzazione.

Si tratta di ristabilire quella unità tra teoria e prassi, tra essere ed agire, tra dire e fare, invocata dalla tradizione pedagogica e radicata nella saggezza dei popoli e delle culture.

“Nell'insegnamento le parole disgiunte dall'esempio e dall'azione quotidiana sono inutili, sono anzi spese male, con una contraddittorietà per la quale anche il più sprovveduto degli allievi esprime fine sensibilità”³³.

La *disgiunzione* cronica della *pratica* dalla *parola* “*educa* – sottolinea il pedagogista – occultamente e quotidianamente i nostri ragazzi all'ipocrisia, alla furberia del doppio gioco, al non-rischio dell'espressione autentica”³⁴.

È d'accordo lo psichiatra: “Non è possibile educare senza regole e non è nemmeno pensabile farlo quando il riferimento, l'oggetto da educare, è un gruppo che senza regole finirebbe per entrare in conflitto ed elidersi. [...] Per questo le regole dell'educazione, che servono a vivere durante la fase della crescita, devono avere carattere di sacralità e fondarsi su un'autorità che sa

³³ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, cit., p. 120.

³⁴ *Ivi*.

mostrarne l'applicazione. Per poterle impartire, dunque occorre coerenza e un comportamento da educatore che offra le medesime risposte alle stesse situazioni: la prima regola dell'educazione è la costanza, la coerenza e non serve a nulla essere oggi severi e domani permissivi. [...] Un altro elemento che rientra nella coerenza è l'esempio: mostrare di applicare il o i principi che si pretende siano seguiti dall'altro. Nella coerenza è possibile educare, senza, nessun principio verrà mai trasmesso e mai diventerà comportamento³⁵.

Una seconda conclusione a cui si può giungere è che, non essendoci educazione senza educatori, occorre assumersi, come docenti, direttamente la responsabilità di entrare in relazione con i soggetti da educare per attivarne i processi di formazione e di apprendimento³⁶. Si tratta prima di tutto di una relazione *educativa*, da costruire, cioè, nel rispetto umano e nella fiducia reciproca. Su tale premessa si fonda qualsiasi discorso didattico.

Quante volte è capitato che “odiassimo” una materia di studio perché “odiavamo” il professore?

In questo né i tempi né la scuola sono cambiati.

³⁵ V. Andreoli, *Lettera a un insegnante*, cit., pp. 95-96, *passim*.

³⁶ Cfr. S. Ciatelli, *Tre principi di deontologia docente*, in “Orientamenti Pedagogici” – rivista internazionale di scienze dell'educazione, vol. 53, n. 5 (317), settembre/ottobre 2006. L'autore traccia un profilo del docente professionista partendo dai principi della morale kantiana.