

Guido Armellini

**L'intelligenza
del tranviere**



editrice petite plaisance

Publicato su Koinè, Periodico culturale – Anno X
N° 1 – Gennaio 2003
Reg. Tribunale di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93
Direttore responsabile: **Carminè Fiorillo**

L'intelligenza del tranviere

di Guido Armellini

In un'intervista rilasciata a "Il nuovo" nel gennaio 2002, R. Maragliano, che insegna una disciplina chiamata 'Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento' ha affermato «[...] come i tranvieri non possono fare la riforma dei trasporti, così gli insegnanti non possono fare la riforma della scuola [...]. La riforma Berlinguer è stata fatta a pezzi dagli insegnanti che, come tutte le corporazioni italiane, tengono famiglia».

Ora, io sono un insegnante, tengo famiglia e riconosco di avere questo handicap: di essere uno che guarda alla scuola da dentro. Però non sottovaluterei l'intelligenza dei tranvieri, il sapere dei tranvieri. E così penso del sapere degli insegnanti: penso che chi sta in una scuola tutti i giorni con il suo corpo, con la sua soggettività, con le sue emozioni, con la sua intelligenza, veda delle cose che altri non vedono. Ed è possibile che forse anche rispetto a cambiare la scuola, a migliorare la scuola, a cercare di fare delle ipotesi per farla funzionare meglio, l'insegnante possa avere delle idee specifiche, proprie, che nascono dal suo mestiere e dalla sua riflessione sul suo mestiere.

Ora quello che dirò nasce proprio dall'ipotesi che il sapere dell'insegnante non è forse così disprezzabile. Una delle cose che il Movimento per l'autoriforma gentile ha cercato di fare è stato proprio di dare voce a questo sapere, un sapere di solito non molto legittimato.

Credo che si possa partire da un dato: sembra che la scuola sia in crisi in tutti i paesi dell'occidente: dagli Stati Uniti al Giappone, passando per l'Europa, pare che nessuno sia contento della scuola che ha. C'è una difficoltà a stabilire a cosa deve servire la scuola, una difficoltà a fare il mestiere dell'insegnante, uno scontento della società rispetto alla scuola che è molto diffuso. Questo fa pensare che ci sia qualcosa che non va, qualche problema aperto che non è soltanto un problema di tipo organizzativo o di rigore disciplinare. C'è forse qualcosa di più profondo, diffuso, che le varie riforme in atto non toccano molto.

A me sembra che il sapere dell'insegnante che fa il suo mestiere con impegno e passione, che pensa a quello che succede nella sua classe, dica una cosa su questo problema: che è sempre più difficile fare scuola. Credo che sia vero che il mestiere dell'insegnante è diventato sempre più difficile. E credo che questa difficoltà nasca da una grande distanza, di valori, di immaginario, di cultura fra le generazioni.

Per rappresentare questa distanza culturale di solito racconto una storiellina della mia vita familiare che si è svolta una decina di anni fa quando siamo andati

per la prima volta in vacanza in Grecia. Il più piccolo dei miei figli, Michele, allora aveva 5 o 6 anni. Quando siamo stati di fronte al Partenone Michele vibrava di emozione. Io pensavo “Guarda, l’arte classica, quale capacità di seduzione. Quale aura promana da questi edifici per produrre su un bambino ignaro un effetto così intenso”. Michele mi prende per mano e dice “Papà, è il tempio dei ‘Cavalieri dello zodiaco!’”. I cavalieri dello zodiaco sono un noto cartone animato giapponese.

Cosa ci dice questa storiella? Ci dice che lo stesso oggetto culturale Michele lo chiama in un modo e io lo chiamo in un altro. Quando due persone chiamano la stessa cosa in due modi diversi, danno due diversi significati a uno stesso oggetto, alla stessa parola, vuol dire che hanno dei presupposti diversi, dei presupposti che li differenziano.

R. Simone, in uno suo libro recente *La terza fase* edito da Laterza, affronta questo problema e afferma che siamo nel mezzo di una svolta antropologica radicale: le giovani generazioni stanno sviluppando una cultura, un immaginario, modelli di valore, modelli di riferimento molto lontani da quelli delle persone adulte e questo ha degli effetti molto evidenti anche sul problema dell’istruzione, dell’educazione e dell’insegnamento.

Una caratteristica del mestiere dell’insegnante

Chi insegna con impegno e con passione si rende conto che ci sono aspetti fondamentali di questo mestiere che le teorie ufficiali dell’insegnamento-apprendimento rischiano di sottovalutare o di passare sotto silenzio. Il più importante mi sembra ben illustrato da un brano di una novella di Giacomo Noventa, nella quale si parla della maestra di una scuola di campagna e del suo incontro casuale con un’alunna:

In un giorno, o in un’ora, di vacanza, dunque, la buona maestra incontrò una sua scolaretta. La scolaretta accompagnava una mucca. Sembrava più piccola di quando era chiamata alla lavagna o alla cattedra. La buona maestra si intenerì e le chiese: “Dove vai, bambina?”. “Porto la mucca al toro”, rispose con grande semplicità la bambina. “Oh! Non potrebbe farlo tuo padre?”, osservò scandalizzata la maestra. “No, signora maestra – rispose ancora la bambina – ci vuole proprio il toro”².

Questa storiella ci dice che, quando inviamo un *input* ai nostri studenti, il significato di quell’*input* non è deciso da noi, ma da loro, in base a presupposti impliciti che non è affatto detto coincidano con i nostri. Nel chiedere: “Non potrebbe farlo tuo padre?”, la maestra dà per scontato un sistema di valori secondo il quale è gravemente sconveniente che una bambina assista all’accoppiamento tra una mucca e un toro; ma la bambina, che non condivide quelle premesse, conferisce alla domanda un significato diverso da quello pensato dalla sua interlocutrice. Inutile chiederci, naturalmente, chi delle due abbia ragione. Possiamo però immaginare che, proseguendo il colloquio, la maestra abbia aggiustato il tiro, cercando di costruire in cooperazione con la bambina un contesto comunicativo condiviso da entrambe. Quello

che è certo è che, per far questo, non avrà potuto fare ricorso a un comportamento programmato in precedenza, ma avrà dovuto *improvvisare*.

La capacità di far fronte all'imprevisto che scaturisce dall'incontro tra diversi presupposti impliciti, la ricerca di contesti comunicativi condivisi e la necessità dell'improvvisazione non sono un *optional*, una ciliegina sulla torta dell'insegnamento, ma un ingrediente basilare del mestiere dell'insegnante, che ogni giorno entra in relazione con ragazzi e ragazze di cui non può predeterminare, se non altro per la crescente distanza generazionale, i valori, gli orizzonti d'attesa, i modi di ricezione e di decodifica delle informazioni.

Mi pare che un buon modo per analizzare e valutare i modelli didattici dominanti e l'idea ufficiale dell'insegnamento degli ultimi vent'anni possa passare attraverso l'individuazione dello spazio da essi attribuito a questi fondamentali aspetti del mestiere dell'insegnante. Per far ciò, mi riferirò a due parole-chiave, relative rispettivamente agli anni '80 e agli anni '90: "programmazione" e "complessità".

Gli anni '80: "programmazione"

Di fronte all'inadeguatezza dell'alternativa post-sessantottesca tra un'idea autoritaria dell'istruzione e il suo capovolgimento antiautoritario e spontaneistico, la didattica ufficiale degli anni '80 punta tutte le sue carte su una terza via, basata sulla programmabilità, sulla verificabilità, sul controllo delle procedure e dei risultati. Si privilegia l'aspetto cognitivo a scapito delle componenti affettive dell'apprendimento; la definizione di "obiettivo" come "abilità riscontrabile con una prova" diviene la chiave di volta del linguaggio didattico; si diffondono a macchia d'olio i test e le "prove oggettive"; la rigorosa verifica dell'acquisizione di abilità predeterminate viene assunta come fondamentale criterio regolatore dell'istruzione. Per rendere trasparente, lineare, razionalmente analizzabile il processo di insegnamento-apprendimento, si tende a minimizzare lo spazio della soggettività di insegnanti e studenti, vista come un ostacolo alla scientificità dell'operato della scuola e all'obiettività della pratica valutativa: gli esseri umani sono ridotti a funzioni neutre (*il docente, il discente*), e la figura dell'insegnante viene formalizzata come quella di un operatore-osservatore esterno al sistema-classe, che inserisce degli *input*, valuta gli *output* in uscita, e sulla base del rapporto fra gli *input* e gli *output* regola, come un termostato, i tempi e i modi del percorso didattico.

Il presupposto su cui si basa questo modello è un'idea rigorosamente unidirezionale dell'insegnamento come trasmissione di un sapere dato, che si può schematizzare in tre concetti base: a) esiste un repertorio di discipline predefinite da far entrare in dosi crescenti nella testa dei ragazzi e delle ragazze; b) occorre scandirle in abilità, che siano traducibili in obiettivi, riscontrabili attraverso indicatori e descrittori; c) compito dell'insegnante è commisurare il percorso didattico ai prerequisiti posseduti in partenza del "discente", verificare passo per passo quanto sapere è entrato nella sua testa, correre tempestivamente ai ripari se il percorso non si svolge secondo la tabella di marcia. L'attenzione di insegnanti e studenti si concentra così su quei campi dell'esperienza che ci rendono uguali, perché solo i problemi che abbiano una e una sola soluzione, uguale per tutti, consentono una classificazione veramen-



te oggettiva e confrontabile dei risultati. Restano ai margini del lavoro scolastico quei campi della conoscenza che ci fanno diversi per sesso, cultura, scelte etiche e religiose, eccetera, e ciò che avviene nelle classi non si presenta come un incontro-scontro tra modelli di mondo, sistemi di valori, modi di pensare e di immaginare diversi, ma come un tragitto lineare da un certo livello di conoscenze e di abilità a un livello superiore determinato in partenza. E poiché ogni minimo frammento di questo itinerario deve essere deciso, gestito e tenuto sotto controllo dall'insegnante, l'imprevisto, lo spiazzamento, il conflitto cognitivo sono concepiti come incidenti di percorso, eventi da neutralizzare, e possibilmente da eliminare.

Quali sono i risultati di questa concezione dell'insegnamento? Ho l'impressione che assomiglino molto a quelli del modello autoritario pre-'68, con l'aggravante che oggi l'autorità della scuola, e il prestigio del sapere che essa presume di trasmettere, sono in grave crisi. Quasi ogni giorno, quando i miei figli tornano da scuola, la prima conversazione che si svolge tra me, o mia moglie, e ciascuno di loro, è più o meno questa:

Genitore: "Com'è andata?"

Figlio: "Bene."

Genitore: "Che cosa avete fatto?"

Figlio: "Niente."

Per quello che ho potuto appurare, questa conversazione si svolge, con insignificanti variazioni, in molte famiglie dei più diversi ceti, in ogni parte d'Italia, e forse del mondo. Naturalmente dietro le laconiche risposte dei nostri figli e delle nostre figlie ci sono tante motivazioni: per esempio una generica refrattarietà a raccontare le proprie cose ai genitori. Ma c'è forse qualcosa di più allarmante, che riguarda la vita scolastica: forse i ragazzi e le ragazze hanno davvero l'impressione che a scuola non succeda niente, o almeno niente che conti, perché tutto si ripete secondo procedure e ritmi predefiniti, che mettono al bando ogni autentica novità, ogni reale scambio comunicativo. Avevo, qualche anno fa, in una classe di nuova formazione, uno studente specializzato nell'annuire con aria intelligente: immancabilmente, ogni volta che i miei occhi si posavano su di lui, esibiva uno sguardo vibrante di partecipazione ed assentiva vigorosamente col capo. Dapprima mi felicitai con me stesso per l'effetto galvanizzante che producevano, almeno su *uno* degli studenti, le attività che proponevo alla classe; poi l'automatismo e la ripetitività del fenomeno mi insospettirono, e durante un intervallo gli domandai: "Tu non presti nessuna attenzione a quello che facciamo, vero?". Con qualche imbarazzo, ammise che le cose stavano effettivamente così, ma mi è rimasta la sensazione che nel suo intimo fosse convinto di aver fatto tutto il suo dovere: se il processo comunicativo che si svolge in classe è riconducibile a una trasmissione unidirezionale di nozioni e abilità, secondo un percorso già deciso e con scansioni predeterminate, in fondo la disponibilità ad annuire con aria intelligente è la quintessenza di ciò che richiediamo ai nostri studenti.

Gli anni '90: "complessità"

Negli anni '90 l'idea lineare e rigorosamente cognitivista dell'apprendimento è andata in crisi grazie alla svolta epistemologica legata all'ermeneutica e all'affermarsi dei "paradigmi della complessità", accolti, col consueto ritardo, dalle riflessioni della pedagogia ufficiale: anche gli esperti ministeriali hanno preso atto che il processo di insegnamento-apprendimento è un fenomeno "complesso", nel quale i fattori cognitivi si intrecciano indistricabilmente con quelli affettivi, psicologici, relazionali e che la netta distinzione tra soggettivo e oggettivo non è "scientifica" come può sembrare a prima vista. Dal primato della sfera cognitiva si è passati all'attenzione per la sfera etica, psicologica, relazionale; dai percorsi standardizzati all'individualizzazione; dalla linearità alla modularità, all'elaborazione di mappe cognitive, "strutture ipertestuali" e via dicendo.

Malauguratamente il riconoscimento della straordinaria complessità dell'insegnare e dell'imparare non ha prodotto - come si poteva sperare - un atteggiamento di umiltà, di consapevolezza del limite, di apertura all'imprevisto, ma ha dato il via a uno smodato ampliamento della presunzione del controllo: oltre a misurare le prestazioni relative alla sfera cognitiva, si è pensato che fosse necessario tenere implacabilmente sotto tiro "tutte" le (infinite?) variabili dell'apprendimento: ne sono scaturiti gli ipertrofici strumenti valutativi delle scuole elementari e medie, da poco ridimensionati nelle mole, ma non nell'impostazione; e sulla scuola si è abbattuta una vera e propria ossessione della valutazione.

L'anno scorso ho avuto la ventura di partecipare a un corso organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione sull'"area di progetto", un'importante innovazione introdotta nelle scuole medie superiori. Ai docenti-tutor ingaggiati per trasmettere ai loro colleghi il verbo ministeriale è stata consegnata tra l'altro una scheda orientata a valutare, per ogni alunno o alunna, «il suo comportamento nel lavoro e nel sociale, l'evoluzione del suo modo di rapportarsi con i docenti, la famiglia e i compagni, i valori indotti dai modelli educativi della scuola, della famiglia e della società, la sua visione del mondo, la concezione che l'alunno ha di sé, degli altri, dei compiti che deve affrontare, ecc.». Per valutare una così ampia zona dell'esperienza umana la scheda prevede che ogni insegnante classifichi ogni alunno e alunna, su una scala di cinque livelli, in relazione a un numero impressionante di "indicatori", scaturiti da un disinvolto accostamento di categorie relative alle caratteristiche psicologiche, alle propensioni morali, all'efficienza lavorativa, filtrata attraverso l'ideologia e il lessico della Qualità Totale: «Impegno, Attenzione, Organizzazione, Tranquillità, Responsabilità, Flessibilità, Autonomia, Intraprendenza, Rapporti con gli altri, Solidarietà, Moderazione, Conoscenza di sé, Rispetto dell'ambiente, Altro(!)». Naturalmente ogni indicatore è dotato di "descrittori metacognitivi e temperamentali", che dovrebbero consentire all'insegnante di riconoscere inequivocabilmente a quale gradino della scala classificatoria appartenga lo studente valutato.

Così, per prendere il voto più basso in "Solidarietà" bisogna essere perfidi come il Franti di de Amicis: "Non offre spontaneamente la sua collaborazione; è eccessivamente geloso degli strumenti e dei prodotti del suo lavoro; ha un atteggiamento di distacco, se non di ostilità, nei confronti dei deboli e dei "diversi"; il punteggio



massimo spetta invece allo studente che sappia coniugare le doti di San Francesco con quelle di Monsignor Della Casa: “Ha uno spiccato senso di altruismo; prende a cuore le sorti dei suoi simili; ha un atteggiamento di squisita gradevolezza negli scambi interpersonali”. Non meno colorito è il descrittore del livello più basso di “Moderazione”: «Quando non osservato, assume pose sguaiate ed eccessive; risponde sgarbatamente ai docenti, ai compagni, ai genitori; ha reazioni violente; è portato all’esagerazione»; a cui fa riscontro, come modello positivo, la descrizione di un monumentale concentrato di ipocrisia: «Gestisce i propri stati emozionali secondo le regole della civile convivenza; non si lascia andare a reazioni violente; non è portato a manifestare pubblicamente sentimenti di ira, invidia, espansività eccessiva». E si potrebbe continuare, con esempi altrettanto allarmanti.

Mi pare che questi esiti grotteschi non siano casuali, ma siano la logica conseguenza di una didattica tutta centrata sulla trasmissione unilaterale di saperi e valori e sul controllo “oggettivo” della loro acquisizione. Un simile approccio valutativo pone almeno tre grossi problemi. Il primo riguarda le e gli studenti oggetti della classificazione: proprio perché la valutazione reciproca ha un ruolo fondamentale nella formazione di un essere umano, l’espressione di un giudizio maldestro (per di più presentato come “scientifico”) relativo a campi così delicati della personalità può produrre danni gravi in chi lo subisce. Un secondo problema riguarda i soggetti della valutazione: chi ci garantisce che tutti e tutte coloro che svolgono il mestiere di insegnante siano in possesso di un grado di «Attenzione, Organizzazione, Tranquillità, Responsabilità, Flessibilità, Autonomia, Intraprendenza, Rapporti con gli altri, Solidarietà, Moderazione, Conoscenza di sé, Rispetto dell’ambiente», tale da consentire loro un giudizio attendibile su questa grandiosa sfilata di qualità etico-psicologiche? Per quanto mi riguarda, devo confessare che ho parecchi dubbi sul mio grado di autocoscienza: non so come potrei presumere di misurare decentemente quello di qualcun altro. Terzo problema: se anche un insegnante si ritenesse capace di sottoporre tutti i ragazzi e le ragazze che ha di fronte a questa minuziosa classificazione, dovrebbe passare tutte le sue giornate ad osservarne i comportamenti, classificarli, tradurli in lettera o in numero; poiché questo, ovviamente, non è possibile, una scheda di questo tipo è un’implicita esortazione alla menzogna.

La presunzione di poter misurare e addirittura quantificare ciò che il nostro prossimo ha nella testa e nel cuore è in ultima analisi una conseguenza di quell’impostazione epistemologica che Heinz von Foerster chiama «ignoranza di secondo grado», consistente nel «non sapere di non sapere»: una carenza che è molto più grave dell’«ignoranza semplice», e che può condurre a compiere in ottima fede azioni perniciose per se stessi e per la comunità.

Alle soglie del 2000: ridefinire il mestiere dell’insegnante

L’imprevisto come informazione

Secondo i modelli didattici dominanti, l’emissione di *input* compete solo all’insegnante, e ciò che viene fuori dagli studenti si può considerare soltanto come un *output*: se dalla classe mi giunge un segnale imprevisto, che potrebbe portarmi lontano dagli obiettivi predeterminati, devo considerarlo come “rumore”, qualcosa

di sgradevole e di non significativo. La mia esperienza – e quella di tante colleghe e colleghi – mi porta a pensare invece che quanto più c'è imprevisto, tanto più funziona l'insegnamento.

Quattro anni fa sono tornato a scuola dopo una permanenza di tre anni all'IRRAE, e ho avuto in sorte la quinta più terribile di tutto l'istituto tecnico nel quale insegnavo, nota per i suoi pessimi rapporti con gli insegnanti, l'assenteismo, il disgusto per lo studio e per la scuola. La cosa naturalmente mi suscitava preoccupazione: come me la sarei cavata, dopo anni di digiuno didattico, nell'impatto con questi alieni? Il primo giorno entro in classe e mi trovo di fronte una selva di orecchini, capelli lunghi, barbe. La situazione non era rassicurante, ma ci trovavamo in quinta e incombeva su di noi la prospettiva dell'esame di maturità: ho quindi deciso di iniziare con i prerequisiti necessari per affrontare il programma ministeriale di italiano e storia. Ho scritto alla lavagna alcune parole: Neoclassicismo, Romanticismo, Illuminismo, Liberismo, ecc.. E ho chiesto timidamente: "Qualcuno di questi termini vi dice qualche cosa?". Dopo un'inquietante pausa di silenzio, finalmente un ragazzo, un po' impacciato, prende la parola: "Ma sì, l'Illuminismo ... la ragione...". A questo punto un barbuto adagiato sul banco lo squadra e dice: "Quello lì è l'air-bag della classe!".

Questa osservazione ha suscitato una risata collettiva e la situazione morta, priva di comunicazione, si è improvvisamente animata. A quel punto potevo continuare con i miei prerequisiti? Mi sono buttato sull'*air-bag*, abbiamo discusso sulle metafore e sulla loro efficacia comunicativa, e per quella giornata me la sono cavata. L'imprevisto è la situazione in cui la comunicazione con le e gli studenti può diventare vera, il momento in cui ci stanno davvero dicendo qualche cosa: un buon modello didattico dovrebbe creare le condizioni perché si possa sprigionare, e possa essere considerato non come "rumore", ma come "informazione".

Programmazione e strategia

Questo non significa che l'insegnante debba presentarsi in classe senza progetti né previsioni, per sfarfallare qua e là alla caccia dell'imprevisto. Semplicemente dovrà tener conto che i suoi progetti e le sue previsioni (ma anche i suoi sentimenti, le sue opzioni morali ecc.) sono solo *un* polo della relazione didattica e che l'altro polo è costituito dalle attese, dai modi di funzionamento, dai valori e dalle emozioni delle e degli studenti. Dunque non si considererà come un operatore-osservatore esterno che agisce unilateralmente sul sistema-classe, ma come una parte del sistema sul/nel quale agisce, e sarà consapevole che non è pensabile che il *suo* programma possa divenire il programma dell'intero sistema. Se alla fine dell'anno avrà l'impressione di aver raggiunto tutti gli obiettivi, trasmesso tutte le abilità, espletato tutte le verifiche che aveva progettato all'inizio, sospetterà che qualcosa non sia andato come doveva: se *lui* non è cambiato nemmeno un po', è molto improbabile che siano cambiati in modo significativo i suoi alunni.

Nella quinta terribile a cui ho accennato prima c'era un ragazzo specializzato in battute ironiche. Era tremendo: io mi sforzavo di creare un'atmosfera di concentra-



zione e di trasporto nei confronti di qualche capolavoro letterario, e lui smontava puntualmente ogni mio tentativo con efficacissimi interventi sarcastici. Se il mio programma era leggere *l'Infinito*, il suo era di far ridere i suoi compagni alla spalle mie e di Leopardi. Se avessi cercato di impedirgli di svolgere il suo programma, si sarebbe creata una situazione di contrapposizione frontale che non prometteva nulla di buono (specialmente per me). Allora ci ho pensato una notte intera, e la mattina dopo, alla prima interruzione gli ho detto che le sue battute sarcastiche erano molto spiritose e utili per rallegrare la classe, ma che avevamo esigenze di programma e problemi di tempo, perciò gli proponevo di dire, da quel momento in poi, tre battute ironiche ogni ora, non una di più, non una di meno. La proposta gli è piaciuta moltissimo e non ha mai sgarrato. Credo che questa mossa tattica abbia funzionato perché non ho preteso di controllare quello studente, di comportarmi come un operatore esterno al sistema-classe, ma ho tentato di trovare una mediazione tra i nostri due programmi.

Da questo punto di vista, un insegnante, più che di programmazione ha bisogno di strategia, nel senso proposto da Edgar Morin (1985: 59):

«Il problema della complessità non consiste nella formulazione di programmi che le menti possano inserire nel loro computer. La complessità richiede invece la strategia, perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio. L'arte della guerra è un'arte strategica perché è un'arte difficile che deve tener conto non soltanto dell'incertezza relativa ai movimenti del nemico ma anche dell'incertezza relativa a ciò che il nemico pensa, e quindi anche a ciò che il nemico pensa che noi pensiamo. La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi d'azione, e di porsi in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto».

La metafora bellica può lasciare perplessi, anche perché il corpo a corpo che coinvolge ogni giorno insegnanti e studenti non è una guerra, ma un gioco a somma diversa da zero, in cui si vince o si perde insieme. Va notato però che la "strategia" proposta da Morin ha in sé qualcosa di dialogico, un'umiltà che invita alla mitezza: più che a un condottiero decisionista e "fallico" come Napoleone, fa pensare al vecchio e saggio Kutuzov di *Guerra e pace*, consapevole che «una quantità di innumerevoli libere forze [...] influisce sull'andamento di una battaglia: un andamento che non può mai essere conosciuto in anticipo e non coincide mai con l'indirizzo che una qualsiasi forza singola vorrebbe imprimergli».

Come Kutuzov, un buon insegnante sa che «il destino delle battaglie non è deciso dagli ordini del comandante in capo, né dal luogo in cui si trovano le truppe, né dal numero dei cannoni e degli uomini uccisi, ma da quella forza inafferrabile che si chiama il morale delle truppe, e vigila su questa forza e la dirige per quanto è in suo potere». Il pensiero della differenza ci ha insegnato che una relazione può essere "dispari" senza per questo essere gerarchica e unidirezionale: l'autorità

dell'insegnante non deriva dalle pur necessarie competenze tecniche, o dal potere di promuovere e di bocciare, ma dalla fiducia che riesce a conquistarsi sul campo da parte dei ragazzi e delle ragazze con cui lavora.

I saperi e i valori

Un'idea del mestiere dell'insegnante che pone l'accento sulla bidirezionalità e sull'imprevedibilità della relazione tra insegnanti e studenti esige una ridefinizione dello statuto delle discipline insegnate. Che cosa *diventa* una disciplina quando entra in un'aula scolastica? L'idea ufficiale dell'insegnamento istituisce una precisa gerarchia: c'è un luogo dove si elabora il sapere, l'università, e c'è un luogo dove questo sapere viene *trasmesso* ai ragazzi, la scuola. Il compito principale degli insegnanti consisterebbe nell'elaborare "traduzioni didattiche" dei più aggiornati e affilati modelli concettuali delle discipline, da calare in curricoli adatti a condurre passo passo i ragazzi dall'ingenuità dei loro pre-giudizi e mis-concetti di partenza al nitido rigore delle verità e dei metodi scientifici. È un modello abbastanza avvilente: per gli studenti, che sono visti semplicemente come dei vasi da riempire; ma anche per gli insegnanti, che sono ridotti al rango di imbuti, atti a travasare e a miniaturizzare un sapere che altri hanno elaborato, in modo da farlo penetrare, in dosi crescenti, nelle teste dei ragazzi e delle ragazze.

Se invece si lascia spazio all'imprevisto, alle domande legittime, alla "strategia", ci si rende conto che in una classe si incontrano orizzonti, valori, concezioni del mondo divergenti: l'insegnamento-apprendimento consiste nel metterli insieme, costruendo cooperativamente un sapere nuovo, nel quale la conoscenza codificata dagli specialisti si lascia interrogare e modificare dai modelli di mondo elaborati dagli studenti. Da questo punto di vista, le discipline oggetto dell'insegnamento non possono essere concepite come un punto d'arrivo del sapere verso il quale trascinare discenti più o meno recalcitranti, ma come veicoli per la comprensione, terreni di mediazione per il dialogo tra i soggetti conoscenti.

Questa considerazione vale anche per il problema – urgente e dibattutissimo – dell'educazione morale delle giovani generazioni, reso drammatico dall'apparente assenza di valori certi e condivisi che tengano insieme la nostra collettività nazionale. Se i rappresentanti ufficiali della screditata società degli adulti, dal ministro della pubblica istruzione agli ispettori ministeriali ai presidi ai direttori didattici agli insegnanti, si mettono di punto in bianco a prescrivere coralmemente ai ragazzi di non essere razzisti (o di rispettare l'ambiente naturale, o di comportarsi correttamente sulle strade, e via dicendo), hanno buone probabilità di ottenere l'effetto contrario: gli ideali di tolleranza, di apertura al diverso, di sobrietà, di autolimitazione consapevole sono in contrasto troppo stridente con i comportamenti e le mentalità dominanti perché si possa pensare di trasmetterli pacificamente per via gerarchica, come se fossero atteggiamenti "naturalisti" e condivisi, persuasivamente incarnati dalle autorità istituzionali. L'unica strategia educativa che offre a un essere umano – bambino o adulto – la possibilità di ampliare e modificare davvero la propria mappa etica e relazionale è l'*esperienza diretta* di una diversa qualità di rapporti tra le persone. Anche i valori non si *trasmettono*, ma si *costruiscono*; e il fatto che la



loro acquisizione non sia un’“abilità riscontrabile con una prova” è un argomento in più per mettere in discussione le visioni comportamentistiche e tecnicistiche dell’insegnamento.

Come parlare dell’insegnamento

Tra gli aspetti che rendono particolarmente disamena la lettura dei documenti della didattica ufficiale (programmi ministeriali, manuali pedagogici, schede di valutazione) un posto centrale va attribuito al linguaggio in cui sono scritti. L’intenzione di selezionare, nell’esperienza dell’insegnare e dell’imparare, solo ciò che è formalizzabile, generalizzabile e pianificato in anticipo, dà luogo a un gergo asettico, astratto, asessuato, che può produrre effetti di totale desemantizzazione.

Quando lavoravo all’IRRSAE, mi fu affidato l’incarico di coordinare un gruppo di colleghe e colleghi che dovevano svolgere una relazione su una loro esperienza didattica centrata sulla comparazione tra opere della letteratura italiana e latina; dopo un lungo lavoro di elaborazione mi sottoposero un ampio testo, redatto nel più perfetto stile programmatorio, con impeccabili elenchi di finalità, unità didattiche, obiettivi finali e intermedi, contenuti, prove di verifica intermedie e conclusive, disposti in ben ordinate tassonomie. Con grande imbarazzo dovetti confessare che non ero assolutamente in grado di capire ciò che era avvenuto nelle loro classi, e che temevo una simile obiezione da parte dei partecipanti al convegno. A questo punto una collega, punta sul vivo, cominciò a raccontare com’erano andate *veramente* le cose: durante la lettura di un canto dell’*Eneide* una ragazza aveva notato una somiglianza con alcuni versi di Dante; ne era scaturita una discussione da cui era nata l’idea di istituire una serie di confronti, in cui coinvolgere altre classi, e così via. Improvvisamente il lavoro svolto prendeva forma e colore, diventava concreto e straordinariamente interessante. Probabilmente, per parlare efficacemente dell’insegnamento, occorre usare un linguaggio che conferisca un forte valore all’unicità, alla particolarità, alla storicità del contesto nel quale si sviluppa il processo di costruzione della conoscenza: se si eliminano gli elementi soggettivi, locali e contestuali, è la sostanza stessa che va perduta. Autori come Mario Lodi o don Milani – che credo abbiano agito positivamente sulla scuola italiana assai più di tanti teorici della didattica – hanno saputo *narrare* la loro esperienza. Provate a immaginare che cosa resterebbe dei loro libri se fossero tradotti in “didattichese”.

Chi ridefinisce che cosa?

L’ultima questione – ma forse la più importante – si condensa in una domanda: qual è il soggetto più adatto a compiere questa ridefinizione dell’insegnamento? Non è un interrogativo ozioso come potrebbe sembrare a prima vista. L’insegnamento è forse l’unica attività intellettuale a proposito della quale chi la svolge quotidianamente non è abilitato a elaborare teorie e modelli: da una parte sta il “teorico puro” (pedagogista, studioso di didattica, ispettore ministeriale), che si dedica all’elaborazione di paradigmi, tassonomie, schemi, procedure che non sperimenta mai in prima persona; dall’altra l’insegnante, che è chiamato a mettere in pratica quelle indicazioni, e, pur incontrando ogni giorno bambine e bambini e misurandosi

quotidianamente con le fatiche dell'insegnamento, non ha il diritto di teorizzare sulla sua pratica e di costruirsi da sé i suoi modelli. Da quando si è consumata questa separazione (impensabile per studiosi come Pestalozzi, Freinet, Montessori), i percorsi epistemologici della pedagogia sembrano calcare le orme di quei dotti del Seicento che dettavano legge sul funzionamento dell'universo e sui moti degli astri rifiutandosi recisamente di dargli uno sguardo diretto con il cannocchiale di Galileo. Così, quando il pedagogista e l'insegnante si incontrano attraverso i manuali di didattica, i corsi d'aggiornamento, i programmi ministeriali, si crea una situazione comunicativa paragonabile al dialogo tra un paranoico e uno schizofrenico: il primo intento ad elucubrare marchingegni concettuali sempre più cervellotici, remoti dai vincoli della realtà empirica; il secondo diviso tra i concreti riscontri dell'esperienza quotidiana e la suggestione di un sapere che, oltre ad essere legittimato dal rango sociale e istituzionale dei suoi estensori, esibisce a ogni piè sospinto i paludamenti dell'"innovazione" e della "scientificità".

Nel XVI secolo una separazione simile divideva il medico, che studiava i meccanismi anatomici e fisiologici sui libri, dal sezionatore, che smembrava quotidianamente i corpi in carne ed ossa. L'anatomista fiammingo Andrea Vesalio la descriveva così:

«Questa deplorevole divisione dell'arte medica ha introdotto nelle nostre scuole l'odioso sistema, ora in voga, per cui uno esegue il sezionamento del corpo umano e l'altro ne descrive le parti. Quest'ultimo è appollaiato su un alto pulpito come una cornacchia e, con fare molto sdegnoso, ripete fino alla monotonia notizie su fatti che egli non ha osservato direttamente ma che ha appreso a memoria da libri di altri [...]. Il sezionatore, ignorando l'arte del parlare, non è in grado di spiegare il sezionamento agli allievi e arrangia malamente la dimostrazione che dovrebbe seguire alle spiegazioni del medico».

Per dar vita a un serio ed efficace ripensamento sui modelli didattici occorrerebbe mettere le e gli insegnanti in condizione di fare ciò che fece Vesalio quattro secoli fa: prendere la parola sul proprio mestiere, coniugare la pratica con la teoria, conferire autorevolezza a un sapere che nasce dalla riflessione sull'esperienza vissuta.

Minus habens o artista?

Vorrei concludere con due citazioni, che disegnano due diverse immagini dell'insegnante. La prima è tratta da una lettera scritta da Francesco Petrarca al grammatico fiorentino Zenobio per dissuaderlo dall'idea di aprire una scuola:

«Insegnino ai ragazzi coloro che non sono capaci di fare cose più importanti, coloro che hanno diligenza scrupolosa, mente troppo tarda, cervello molle, intelligenza senza voli, sangue gelido, corpo capace di



sopportare la fatica, animo che disprezza la gloria, che desidera scarso guadagno, che non si preoccupa del disprezzo; [...] si devono occupare dei minori coloro che si vergognano di stare tra uomini, non riescono a vivere tra uguali»⁷.

La seconda, un po' più breve e di intonazione assai diversa, è di Gregory Bateson:

“Conosciamo poco di ciò che fa grandi certi insegnanti, certi capi politici, certi giardinieri, certi psicoterapeuti, certi addestratori di animali e certi custodi di acquari. Diciamo vagamente che queste abilità dipendono dall'*arte* più che dalla scienza. Forse in questa metafora c'è della verità scientifica»⁸.

La descrizione di Petrarca è impietosa, ma non possiamo negare che contenga qualche elemento di verità, anche su di noi oggi: in sei secoli la considerazione del mondo accademico, e della società in genere, nei confronti degli insegnanti non è molto migliorata. Penso che, finché l'atto dell'insegnare sarà concepito come una pura e semplice “trasmissione” di saperi e valori elaborati da altri, le cose non potranno migliorare granché: anche in questi tempi di grandi riforme, quando si pensa a una carriera per il personale docente, immediatamente ci si preoccupa di premiare le attività di gestione, di progettazione, di coordinamento esterne alla vita delle classi, come se la parte più importante dell'attività scolastica fosse quella programmatoria ed organizzativa, e il contatto diretto con i ragazzi e con le ragazze fosse una pedissequa applicazione di modelli e di tecniche prestabiliti. E poiché gli insegnanti, come ogni altro gruppo e categoria, sono *anche* un prodotto sociale, inevitabilmente molti di essi finiscono per assumere gli atteggiamenti di passività, depressione, gregarietà attribuiti loro dalla pubblica opinione.

La citazione da Bateson è molto più amichevole, e potremmo limitarci a lasciarla risuonare piacevolmente dentro di noi. Ma vorrei attirare la vostra attenzione su due parole-chiave, che segnalano due questioni fondamentali.

La parola “certi” segnala che non tutti gli insegnanti sono “grandi”, ma soltanto una minoranza: un sociologo che ha svolto accreditate ricerche sulla scuola italiana afferma che «circa tre insegnanti su dieci sono quasi degli eroi, molto competenti e ottimi didatti: suppliscono con l'impegno personale, si aggiornano, ma non sono per niente valorizzati e non hanno alcun riconoscimento [...]. Una metà dei restanti due terzi è inadeguata. L'altra metà tira a campare»⁹. Se le cose stanno così, è chiaro che il tentativo di irreggimentare l'insegnamento entro i dogmi e le procedure della programmazione non ha prodotto buoni risultati; e non credo neppure che la differenziazione retributiva di cui si parla come di una panacea avrà gli effetti salvifici che si profetizzano. Penso invece che occorra restituire *sensu* al mestiere dell'insegnante: il che significa offrire tempo e occasioni per metacomunicare sul proprio lavoro quotidiano, per recuperare il suo valore etico e conoscitivo, per elaborare e far circolare il sapere che ne scaturisce. Solo se si metteranno le e gli insegnanti in

condizione di agire e vivere come esseri pensanti, si potrà sperare in un fecondo contagio tra gli “eroi” e quelli che “tirano a campare”.

La seconda parola è “arte”. Non credo che Bateson, nell’usare questo termine, pensasse all’insegnante sregolato, spontaneista, tutto intuizione e niente riflessione: nel concetto di arte sono implicite attitudini come l’abilità tecnica, la tenacia nell’allenamento, l’amore per il lavoro ben fatto. Ma accanto a queste doti, l’idea di arte implica necessariamente la fantasia, la curiosità, l’apertura all’avventura e al rischio della relazione: lavorare perché atteggiamenti e sentimenti come questi non si atrofizzino, ma acquistino spazio nella vita della scuola, richiede volontà di dialogo e disponibilità al conflitto, ed è forse la scommessa più ardua che abbiamo di fronte, alle soglie del 2000.

Note

1. Questo contributo è frutto di una fusione redazionale realizzata, su indicazione dell’autore, utilizzando la trascrizione degli interventi al ciclo di incontri “Visioni di scuola” (Ferrara marzo-aprile 2002) e i seguenti articoli: *Il toro, Cavalcanti e altri imprevisti* e *Miseria e nobiltà della valutazione*, in Lelario, Cosentino, Armellini (a c. di), e da Armellini, *Chi insegna cosa a chi?* in F. Camponovo, A. Moretti (a c. di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, 2000.
2. Il brano, tratto da *La vacca* (1947), in *Il grande amore e altri scritti 1939-1948*, Marsilio, 1988, è citato da Pontremoli (1992: 182).
3. Ma l’etichetta “modulare” non esclude il cognitivismo *hard*: nei recenti corsi di formazione organizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione per la sperimentazione dei “licei tecnici”, tutto il lavoro è stato impostato sulla base del più acritico dogmatismo programmatico. Nell’ipertesto elaborato dall’Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze dell’Educazione (1997), presentato ai corsisti come paradigma della «programmazione modulare» che dovrebbe fare da chiave di volta alla scuola della riforma, si leggono affermazioni perentorie e rigorosamente non falsificabili come le seguenti: «Definita, attraverso la procedura proposta, la struttura modulare di un curriculum e la scansione orizzontale e verticale, e cioè in serie e in parallelo, dei moduli che lo costituiscono, il lavoro più impegnativo consiste nella elaborazione delle unità didattiche, in cui ogni modulo è stato eventualmente articolato. Si tratta di operare su contenuti, obiettivi, attività [...] e reti concettuali che presentino un livello di omogeneità interna ancor maggiore di quello proposto dal modulo di cui l’unità considerata è parte costitutiva»; «Quanto più la definizione degli obiettivi di apprendimento di un percorso formativo e dei relativi prerequisiti cognitivi risulta precisa e analitica, tanto maggiore è la probabilità di ottenere in uscita esiti di alta qualità».
4. “[...] la Grecia ci fa venire in mente [...] quell’affermazione di Socrate: “So di non sapere!”. A me verrebbe da dire: “Io so di non sapere, ma molti non sanno nemmeno quello!” Qui è l’inizio della conoscenza. Ma come si fa a sapere di non sapere? Non è affatto facile; è molto più facile non sapere di non sapere. Come si accede al sapere di non sapere a partire dal non sapere di non sapere?” (Von Foerster, 1994: 5).
5. Sul concetto di autorità cfr. *Diotima* (1995).
6. Da *La fabbrica del corpo umano* (1543), cit. in Rossi (1971: 17-18).
7. La lettera *Ad Zenobium gramaticum florentinum, consilium ut, scholis grammaticae dimissis, altius adspiret*, tratta dalle “Familiares”, è citata in Zanfrà (1994: 175). La traduzione è mia.
8. Bateson (1997: 388-389).
9. Alessandro Cavalli intervistato da F. Erban su “La Repubblica” del 27.1.1996.

