

Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. How many and what are the teacher's skills? In the article we try to go to the root of the question, assuming the existence of three models of teacher. The cultural teacher, the competent teacher, the conscious teacher; they represent respectively the primacy of the cultural canon, of technical rationality, of critical reflexivity. They have a long history behind them but coexist in the contemporary teacher. In this way the research on the teacher's competences is articulated in space and time, in the hope of reconstructing the unity of the teaching function.

Keywords. teacher – cultural canons – skills – technical rationality – critical reflexivity – school context – social relations – active teaching – metacognition.

1. Introduzione

Il dibattito e la ricerca attuali intorno al ruolo e alla professionalità dell'insegnante sembra avvitarci intorno alla quantità e alla qualità delle competenze che ne compongono il profilo professionale; Dario Ianes e altri ne danno un quadro complessivo all'interno di una recente ricerca sull'*expertteacher*, individuando 16 competenze chiave e 4 profili professionali¹.

Nel presente contributo tentiamo di andare alla radice della questione, ipotizzando l'esistenza di tre modelli di insegnante: l'insegnante culturale-trasmissivo, l'insegnante competente-efficace, l'insegnante consapevole-inclusivo. La successione con la quale vengono presentati è solo in parte cronologica poichè le tre rispettive dimensioni professionali che rappresentano – la centralità dei contenuti da insegnare, la competenza metodologica e didattica, la capacità di riflettere criticamente sulle finalità e sugli esiti della formazione scolastica – sono presenti nelle riflessioni teoriche sugli insegnanti e nella stessa pratica dell'insegnamento scolastico fin dall'Antichità. Tuttavia, limitando il nostro sguardo alla sola vicenda novecentesca possiamo affermare con una certa sicurezza che il primato dell'insegnante colto, diffuso e sostenuto in grande misura dalla pedagogia borghese, aristocratica e idealistica ottocentesca e del primo Novecento, ma con alle spalle

¹ D. Ianes, S. Cramerotti, L. Biancato, H. Demo, *Il manuale dell'expertteacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Erickson, Trento 2019.

una lunga tradizione, inizia a declinare nel Secondo dopoguerra, grazie all'idea dell'insegnante competente², nata sulla scorta delle suggestioni didattiche e pedagogiche dell'attivismo prima e del cognitivismo poi, idea oggi ripresa dalle ricerche sull'insegnante e sulla didattica efficaci³. Infine agli inizi del nuovo secolo attira una particolare attenzione il modello dell'insegnante riflessivo, che in questa sede preferiamo definire consapevole e inclusivo, più attento al contesto e alle relazioni sociali⁴.

2. L'insegnante culturale

Con questa espressione intendiamo riferirci al modello più tradizionale e insieme resistente di insegnante, la cui complessità storica e pedagogica non può essere ridotta alla nota formula elaborata nell'ambito della pedagogia idealistica italiana, secondo la quale chi sa, sa anche insegnare. L'obiettivo formativo perseguito dall'insegnante culturale è quello di duplicare, replicare, trasmettere il patrimonio culturale elaborato dalle generazioni che hanno preceduto quelle degli allievi, allo scopo di garantire la continuità e la sopravvivenza della tradizione nel futuro e di impedire nel contempo una regressione etica e cognitiva della comunità⁵.

2.1 Le origini dell'insegnante culturale

La genealogia del modello dell'insegnante culturale è assai complessa e affonda le proprie radici in tempi lontani, per questo è rimasta e rimane tuttora un riferimento molto importante sia nella riflessione pedagogica che nella pratica didattica. L'idea

² F. Ghilardi, *La professione docente negli anni '90. Un confronto con l'Europa*, Editori Riuniti, Roma 1990.

³ A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011.

⁴ Cfr., Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, *TeacherEducation for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teacher.pdf>

⁵ Come abbiamo accennato, questa concezione del ruolo dell'insegnante ha trovato in Italia una particolare fortuna all'interno della pedagogia idealistica elaborata da G. Gentile (1875 - 1944) ed ha influenzato fortemente la pedagogia scolastica non solo del periodo fascista, con la Riforma della scuola del 1923 elaborata dallo stesso Gentile, ma anche quella del dopoguerra, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione superiore e la formazione dei docenti. L'avversione di Gentile per le dimensioni scientifiche e sperimentali della pedagogia, particolarmente per quelle evidenziate dal positivismo pedagogico di fine Ottocento, ha precluso alla pedagogia italiana della prima metà del Novecento quegli sviluppi epistemologici e operativi che invece tanta importanza ebbero nell'organizzazione scolastica postbellica degli Stati Uniti, dell'Inghilterra e della Francia. Mentre in queste realtà si affermava l'idea di un insegnamento sostenuto dalle ricerche psicologiche, dallo sperimentalismo didattico e dalla valutazione degli apprendimenti in forma oggettiva, in Italia si ritornava ad una formazione del docente esclusivamente di taglio culturale, con particolare attenzione alla preparazione storico-filosofica, eliminando dal curriculum degli istituti magistrali e dai corsi di laurea per i professori, lo studio della psicologia evolutiva e generale, della pedagogia e della didattica, con conseguenze ancora oggi ben avvertibili soprattutto nella pratica didattica dell'istruzione secondaria; "Il rafforzamento del carattere umanistico della scuola italiana, che costituì il fatto centrale della riforma dell'istruzione media, interpretava i bisogni essenziali del fascismo come movimento di restaurazione politica e culturale. Uno dei maggiori motivi della crisi dell'educazione italiana, come in generale dei paesi occidentali, era dato dall'insano contrasto fra lo sviluppo di una nuova cultura ispirata alle moderne tendenze scientifiche e un sistema scolastico ancora soggetto all'autorità del passato. Ripristinando il primato dell'antichità, il fascismo rese più profondo il solco che divideva in Italia la scuola dalle correnti vive della società contemporanea", L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1974 (ed. or. 1951), p. 250.

dell'insegnante come individuo particolarmente colto, esperto, sapiente, fa la sua comparsa nelle più remote vicende della cultura occidentale e precisamente in quella visione aristocratica della formazione che prende avvio e si diffonde nella Grecia arcaica e che arriverà quasi indenne a lambire i giorni nostri. La figura storica da cui prende avvio questo modello di insegnante può essere ravvisata nel precettore degli eroi, dei principi e dei nobili che a partire da Omero viene spesso descritta in opere letterarie e storiche, nelle rappresentazioni teatrali, nelle biografie e nelle autobiografie di personaggi illustri⁶. Il precettore fonda la propria azione didattica sull'autorità che è in grado di esercitare sull'allievo grazie alla sua esperienza, alla sua cultura, alla sua esemplarità e al mandato educativo pieno e incondizionato che la famiglia dell'allievo gli ha riservato. Nella pratica didattica, lo scopo del precettore è quello di replicare nell'allievo il percorso formativo che lui stesso ha compiuto per raggiungere la perfezione morale e intellettuale di cui gode e per questo utilizza due strumenti principali: il riferimento a esempi canonici di comportamento e di cultura particolarmente significativi, rappresentati all'interno dei vari ambiti della conoscenza umana così come sono tramandati dalla tradizione, e il consiglio personale necessario in eventuali momenti difficili per l'allievo. Si tratta di un modello aristocratico di insegnante che propone alla nostra attenzione diverse problematiche ancora ben presenti nel dibattito pedagogico contemporaneo.

2.2 *L'educazione come privilegio di casta*

L'insegnante colto, esemplare, saggio e sapiente, è innanzi tutto anche educatore poiché si prefigge di insegnare la virtù insieme alle conoscenze, anzi per lui non c'è divisione netta tra le due dimensioni. Per questo motivo lo studio di azioni e personaggi esemplari e autorevoli è così importante, così come lo è la relazione docente – allievo che proprio perché si orienta anche verso finalità educative, di formazione ai valori, finisce per assomigliare ad una relazione parentale quale quella intercorrente tra genitori e figli. Lo scopo del percorso formativo realizzato dall'insegnante culturale è in primo luogo un ideale di perfezione umana che non necessariamente è legato all'apprendimento di qualche occupazione precisa, è l'ideale della formazione dell'uomo in tutte le potenzialità che esso detiene in quanto essere umano. Tuttavia tale ideale formativo incontra due grosse limitazioni che derivano dalla matrice aristocratica dalla quale emerge: in primo luogo, l'idea della formazione e dell'insegnamento come vie per la perfezione e per l'espressione di tutte le potenzialità della natura umana, si affianca al pregiudizio secondo il quale non tutti possono raggiungere tale perfezione, poiché la natura umana cambia a seconda

⁶ Sul carattere aristocratico dell'educazione nella Grecia arcaica, cfr., W. Jaeger (1944), *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, La Nuova Italia, Firenze 1953. Jaeger coglie, attraverso una ricerca monumentale e scrupolosa articolata in tre volumi, i motivi pedagogici espliciti e latenti dell'epica omerica, della produzione letteraria e filosofica della Grecia arcaica e classica, mostrandone l'influenza che ancora oggi esercitano nell'educazione occidentale. In particolare, nel primo volume, Jaeger si concentra sulle origini più remote della pedagogia occidentale, ravvisandole all'interno della cultura aristocratica della Grecia arcaica; "Il mero crescere naturalmente nei costumi e nelle usanze degli antenati non bastava più. La volontà d'affermarsi della nobiltà e la sua posizione preminente implicavano l'esigenza d'imprimere per tempo nei suoi rappresentanti, negli anni della formazione individuale, l'immagine della nobile virilità quale si concepiva in quell'ambiente. Qui per la prima volta l'educazione divenne cultura, cioè formazione dell'intera personalità secondo un tipo fisso" Ibidem, p.60.

del genere, dell'appartenenza geografica, del reddito, di una presunta diversità razziale che, come sappiamo oggi grazie agli studi di genetica, non esiste all'interno della specie *Sapiens*. Nella prospettiva aristocratica della formazione, sopravvissuta in forme diverse fino ai giorni nostri, l'istruzione resta un privilegio destinato a pochi, i quali poi avranno la possibilità di governare il resto della popolazione, per la quale si possono prevedere eventuali percorsi formativi subalterni e differenziati, e così la formazione si trasforma in selezione sociale e chi ne ha fatto e ne fa le spese sono soprattutto le donne, i poveri, gli stranieri, ecc. In questo modo l'istruzione scolastica riflette e ripropone un'organizzazione sociale gerarchica, rigidamente stratificata in classi impermeabili a qualsiasi mobilità sociale ascendente da quelle povere a quelle ricche, se non per poche e limitate occasioni, frutto di un paternalistico atteggiamento filantropico, assistenziale e caritatevole nel confronto di alcuni individui in grado di dimostrare particolari talenti cognitivi.

2.3 Il ruolo della tradizione

Nella prospettiva pedagogica aristocratica, il percorso di sviluppo dell'allievo è del tutto compreso tra l'autorità della tradizione, dei canoni, degli autori, dei testi, e quella dell'insegnante, che rappresenta in carne ed ossa l'ideale cui l'allievo deve tendere. In questo vortice formativo non c'è spazio per la libertà e per la singolarità dello studente, che devono essere sacrificate sull'altare dell'autorità. Infine non dimentichiamo una questione particolarmente rilevante per l'analisi della tradizione didattica; l'insegnante culturale è scarsamente interessato alla riflessione pedagogica e a quella didattica sui mezzi e le tecniche più opportune per realizzare un insegnamento efficace, né assegna particolare importanza ai processi psicologici che determinano l'apprendimento. Le strategie didattiche per eccellenza sono quelle della lezione frontale, dello studio di testi, della spiegazione argomentativa, il cui scopo principale è quello di favorire il contatto tra lo spirito dell'allievo e lo spirito collettivo espresso nei prodotti letterari e scientifici della cultura umana; in questa logica il primato del programma, cioè dei contenuti da insegnare, è assoluto, a scapito di qualsiasi esigenza individuale e locale⁷.

2.4 Il successo dell'insegnante culturale

Questo modello di insegnante ha avuto un grande successo nella teoria e nella prassi pedagogiche occidentali e non solo in età antica e medievale. Lo ritroviamo infatti più

⁷ Ancora una volta è utile ricordare che è proprio in questo orizzonte pedagogico e didattico che si sviluppa la pedagogia idealistica italiana, mettendo a fuoco un tipo di insegnante autoritario e una relazione maestro-allievo fortemente asimmetrica, che condiziona fortemente la formazione dei docenti italiani per buona parte del Novecento; "Maestro e scolaro si unificano nella concreta vita dello spirito che si realizza nel processo formativo della lezione. Tuttavia, a ben guardare, tale unità si compie attraverso l'affermazione della centralità dell'insegnante, della sua cultura e della sua autorità dovuta al grado più alto di sviluppo della spiritualità che egli, come adulto, ha raggiunto, mentre il fanciullo nella sua concretezza e reale identità, con i suoi bisogni ed interessi, risulta essenzialmente emarginato. La scuola teorizzata da Gentile è la scuola del maestro e della cultura e niente affatto la scuola del fanciullo e dei suoi bisogni. Inoltre la lezione che egli viene teorizzando come modello è assai vicina alla lezione tradizionale, lezione di cultura e lezione 'dalla cattedra', anche se giustificata col principio della comunicazione spirituale che essa realizza *in interiore homine*", F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 41.

vivo che mai nella pedagogia conservatrice e reazionaria, di stampo borghese, aristocratico e clericale, elaborata nel Settecento e nell'Ottocento, all'interno della quale l'ideale formativo aristocratico della perfezione morale viene sostituito con quello della formazione ai valori nazionali, al rispetto delle differenze di classe, alla supremazia del genere maschile. In particolare, sono stati soprattutto gli insegnanti di scuola superiore e quelli universitari a fare proprio questo modello, ma anche i maestri di scuola elementare ne hanno subito il fascino, in Italia soprattutto durante il periodo liberale, nel ventennio fascista e anche successivamente, nei primi decenni della Repubblica, incarnandosi nella figura del maestro tuttologo, la cui preparazione è soprattutto di tipo culturale, inerente i contenuti dell'insegnamento piuttosto che orientata alla conoscenza dei processi di apprendimento e delle tecniche didattiche⁸. L'affermarsi della scuola di massa, prima negli ordini scolastici di base, poi in quelli secondari, la diffusione di una pedagogia progressista animata da ideali sociali meno discriminatori e sensibile alle evidenze della ricerca scientifica psicologica, antropologica e genetica, l'evoluzione del quadro geopolitico contemporaneo verso un'internazionalizzazione delle politiche economiche e culturali, destituiscono di ogni fondamento i presupposti di base della pedagogia aristocratica e borghese e ne segnano il declino irreversibile. Tuttavia, in tempi di crisi economica, tende a ritornare in auge una politica della formazione restrittiva, che riduce gli stanziamenti alla scuola pubblica di massa e incoraggia, se non addirittura finanzia, le scuole private d'élite, frequentate solo dai figli della media e alta borghesia in grado di sostenerne gli alti costi. In tali condizioni la qualità dell'offerta formativa pubblica può indebolirsi a tutto vantaggio di quella privata, che invece può prosperare anche perché è in grado di selezionare i propri utenti in ingresso, in base al reddito o al credo confessionale o all'appartenenza etnica. In questo modo il principio di fondo della pedagogia aristocratica, l'accesso differenziato alla formazione in base all'appartenenza di classe, riemerge, con tutti gli effetti collaterali che essa comporta, primo fra tutti quello relativo alla formazione di una società organizzata in strati di popolazione rigidamente separati.

Ad ogni modo non possiamo liquidare il modello dell'insegnante culturale con poche battute, poiché si rischia di cadere in una posizione ideologica altrettanto rischiosa di quella aristocratica e borghese prima rammentate.

2.5 Attualità del modello culturale

Non c'è alcun dubbio che l'insegnante debba essere un soggetto particolarmente colto, e non solo nelle discipline che insegna ma anche nelle dimensioni culturali generali e storiche che caratterizzano l'ambiente sociale più vasto nel quale le istituzioni formative insistono. La preparazione culturale del docente non è un elemento accessorio della sua professione, senza di essa la sua funzione si riduce a quella di un funzionario che si prende cura degli alunni in sostituzione dei genitori, incapace di provocare nei bambini e nei ragazzi quei cambiamenti culturali per i quali è stato formato e selezionato. La preparazione culturale alla quale facciamo riferimento, non può più essere intesa come il semplice possesso di un insieme di nozioni, per quanto vasto esso sia, bensì con la padronanza dell'epistemologia disciplinare che organizza la storia, i concetti, i linguaggi delle singo-

⁸ Cfr., A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.

le discipline e dei rapporti tra le varie discipline, e questa padronanza epistemologica si consegue attraverso uno studio continuo e approfondito delle singole discipline, della loro storia, delle frontiere contemporanee della ricerca interna ad ogni sapere.

2.6 I canoni culturali

Un'altra questione aperta, molto delicata, riguarda il rapporto tra formazione scolastica e canoni culturali. Abbiamo visto che per l'insegnante culturale il contatto con gli esempi più significativi della cultura, siano essi opere letterarie, personaggi eroici o scoperte scientifiche, rappresenta il punto centrale per l'educazione delle nuove generazioni ai valori della tradizione culturale che li ha preceduti e alla realizzazione piena e matura della natura umana, che proprio nella dimensione culturale si eleva e si distingue dalla semplice esistenza biologica, naturale, animale. La questione è assolutamente centrale nella pedagogia della scuola, perché è indubbio che le opere prodotte dal genio umano sono qualcosa di più di una semplice produzione individuale, esse rappresentano in forma esemplare la singolarità dell'essere umano, che proprio nelle produzioni culturali dimostra come sia possibile, attraverso l'uso della ragione, dei talenti artistici, della tenacia nello studio e nella ricerca, accedere a delle dimensioni conoscitive che altrimenti verrebbero a mancare. Per questo motivo un'opera letteraria, un'argomentazione filosofica, una ricerca storica o antropologica, possono consentire l'interpretazione dei più intimi sentimenti umani, la comprensione delle dinamiche emotive nelle relazioni sociali, l'analisi dell'organizzazione politica di un determinato momento storico, così come le ricerche scientifiche nell'ambito fisico e naturale, possono facilitare il superamento di posizioni antropocentriche nelle relazioni con gli altri esseri viventi e con le dimensioni dell'infinitamente piccolo e dell'infinitamente grande che stanno alla base della nostra esperienza di vita quotidiana ma che rischiano di passare inosservate, se non vengono sollecitate proprio dalle esperienze culturali che la formazione scolastica propone a bambini e ragazzi. Senza questa azione di contatto culturale, il soggetto resta in una situazione preculturale e prescientifica, in balia della superstizione, dell'irrazionalità, della paura, ed è molto probabile che finisca per cadere nelle maglie di qualche sirena ideologica in grado di dirottarlo verso comportamenti violenti, asociali, ingiusti. Dunque è assolutamente vero che la formazione culturale e scientifica rappresenti un obiettivo irrinunciabile della pedagogia scolastica, il problema è quello che nella situazione sociale, economica e, appunto, culturale, contemporanea, il riferimento a canoni letterari e scientifici di parte, siano essi nazionali o continentali, ad esempio occidentali o asiatici, risulta inadeguato⁹. Un bambino contemporaneo che apprende e matura attraverso lo studio

⁹ Il problema dei canoni culturali trasmessi a scuola è assai rilevante, a partire già dalla scuola dell'infanzia, per quanto riguarda ad esempio i testi di letteratura per l'infanzia da inserire nell'angolo della lettura, ed emerge con sempre più evidenza con il progredire dell'età degli alunni: quali autori studiare? Quali tradizioni culturali, sociali, politiche proporre all'analisi degli alunni? Quali letture consigliare? La questione è affrontata dal punto di vista pedagogico e didattico da M. Baldacci nel testo *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006, all'interno del quale l'autore titola un paragrafo *Il curricolo come canone*, pp. 148/155; Baldacci passa in rassegna varie posizioni, da quelle favorevoli all'ampliamento del curricolo verso canoni non appartenenti alle singole tradizioni culturali nazionali o macronazionali, a quelle più scettiche circa la possibilità di attivare un'ibridazione culturale attraverso un curricolo multiculturale. Le conclusioni alle quali perviene l'autore derivano dalla necessità di considerare il canone culturale trasmesso

delle opere letterarie e scientifiche esclusivamente tipiche dell'ambiente in cui è nato, avrà particolari difficoltà nella comprensione delle dinamiche sociali contemporanee, che sono ormai orientate in modo irreversibile verso dimensioni globali e internazionali. Se l'approccio culturale alla formazione scolastica vuole sopravvivere, ed è sperabile che ciò avvenga, non potrà fare a meno di confrontarsi con quella che possiamo chiamare formazione di specie, che assegna pari dignità alle produzioni culturali di ogni parte del pianeta in vista della formazione di una comunità umana finalmente libera dai conflitti nati proprio dall'exasperazione delle differenze culturali, dall'arroccamento in tradizioni che hanno esaurito la loro portata storica, dalla negazione dell'unità della specie. L'insegnante culturale ha dunque una propria ragione d'essere nella misura in cui riesce a cogliere nei singoli canoni culturali gli elementi di unità e di differenza senza pregiudizi, evitando nel contempo facili posizioni di tolleranza del tutto improponibili nei confronti dei limiti che ogni cultura, inevitabilmente, tende a generare al proprio interno.

2.7 La funzione culturale dell'insegnante contemporaneo

Se l'insegnante-precettore aristocratico si proponeva di formare i giovani principi ai valori della tradizione, alla virtù e all'onore tipici dell'eroe, sottraendoli al dominio del mito e della superstizione ed elevandoli al di sopra di tutti gli altri comuni mortali, la cui natura restava indifferente e inadatta alla perfezione morale; se l'insegnante culturale borghese si proponeva di formare le nuove generazioni ai valori e ai comportamenti della morale borghese, all'insegna di un progresso sociale ed economico che in ogni caso prevede una rigida suddivisione in classi tra le quali solo quella economicamente più forte ha diritto ad una formazione completa, l'insegnante contemporaneo non può che valorizzare la trasmissione di tutte quelle esperienze culturali che tendono a riconoscere l'uguaglianza e la pari dignità di ogni essere umano, senza discriminazioni di sorta, in vista di un'unità culturale di specie ancora tutta da costruire. L'attuale società globalizzata è arrivata all'interconnessione di tutti gli individui attraverso la sola dimensione economica e/o tecnologica, saltando a piè pari la questione delle differenze culturali che riaffiorano così in forma conflittuale, non elaborate, rimosse, annichilite dal predominio degli affari e dalle transazioni economiche, arrivando alla situazione paradossale in cui alle cose, al denaro, agli oggetti, ai prodotti, è stata concessa la libera circolazione in tutto il pianeta mentre ad un gran numero di esseri umani resta interdetta la libertà di movimento, anche nel caso in cui i movimenti migratori vengano innescati da gravi motivi di malessere economico, da guerre civili, da disastri ambientali. Proprio da que-

dall'istruzione scolastica in una prospettiva curricolare, cioè come un dispositivo formativo che è destinato ad avere effetti formativi a lungo termine e non solo come repertorio di contenuti particolari da utilizzare per raggiungere obiettivi didattici a breve termine; "la questione dell'ampliamento del *canone* deve essere valutata nei termini di quali diversi abiti mentali si perviene a coltivare. E' a questo livello che si può apprezzare tale ampliamento e sostenere l'inclusione di opere di altre culture va a vantaggio di tutti gli alunni, non solo perché probabilmente tali opere hanno qualcosa di interessante da dire a chiunque, ma anche e soprattutto perché in questa maniera si coltiva una *forma mentis* più aperta e pluralista, maggiormente libera da pregiudizi e meno gerarchica. E' il genere di guardaroba mentale che caratterizza un *atteggiamento democratico* e che occorre per vivere in una società multiculturale. E tale inizia a essere e sarà la nostra società" Ibidem, p. 155. Per un approfondimento sul concetto di canone in chiave prettamente pedagogica si segnala inoltre il saggio collettaneo curato da F. Cambi, *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

sto paradosso, la supremazia degli oggetti¹⁰, delle cose, sugli esseri umani, nasce a gran voce la domanda di cultura nella scuola e non solo in essa, una sfida che rimette in pista il ruolo e la funzione culturale dell'insegnante, proprio per sottolineare l'importanza della trasmissione culturale nella formazione di nuovi tipi umani, in grado di affrontare le sfide che ci attendono in un futuro ormai prossimo, come quelle legate alle emergenze ambientali, al previsto esaurimento dei combustibili fossili, alle migrazioni internazionali di massa.

3. L'insegnante competente

Si tratta del modello di insegnante probabilmente più vicino all'esperienza scolastica contemporanea; oggi infatti il concetto di competenza è al centro del dibattito pedagogico sulla formazione dei docenti, tuttavia anche questo modello di insegnante affonda le proprie radici in tempi remoti.

3.1 Le origini

I padri dei professionisti della formazione sono senza dubbio i Sofisti¹¹; sono loro infatti ad intuire e a liberare per primi la domanda di formazione implicita nell'organizzazione cittadina della vita umana, che richiede innanzi tutto un abile uso del linguaggio orale e scritto, della retorica e della dialettica, come strumenti indispensabili per affermarsi sulla scena politica ed economica tipica della *polis* greca. La formazione della virtù passa in secondo piano rispetto a quella dell'abilità oratoria e della competenza argomentativa, raggiungibili solo attraverso un esercizio costante e duraturo, ma si tratta

¹⁰ Sull'influenza degli oggetti, anche quelli d'uso più comune, nei confronti della vita umana, resta assolutamente valido e sorprendentemente attuale quanto scritto da R. Barthes tra il 1954 e il 1957 in un volume tradotto in italiano nel 1957, *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino. Si tratta di un insieme di brevi testi dedicati ai più disparati aspetti della vita contemporanea così come si stavano affermando negli anni Cinquanta del Novecento, dai *Saponificanti e detersivi* ai *Marziani*, da *Il vino e il latte* a *La bistecca e le patate fritte*, oggetti, personaggi e situazioni dei quali l'autore rivela con apparente semplicità le più recondite valenze ideologiche, ovvero il loro potere di condizionare la vita quotidiana. Tra i tanti spunti pedagogici rinvenibili nel volume svetta quello dedicato ai *Giocattoli*: "Che il francese adulto veda il Bambino come un altro se stesso, non c'è esempio che lo dimostri meglio del giocattolo francese [...] il giocattolo francese *significa sempre qualcosa*, e questo qualcosa è sempre interamente socializzato, costituito dai miti o dalle tecniche della vita moderna adulta: l'Esercito, la Radio, le Poste, la Medicina [...] Il fatto che i giocattoli francesi prefigurino *letteralmente* l'universo delle funzioni adulte può solo, evidentemente, preparare il bambino ad accettarle tutte, costituenti, prima ancora che possa ragionare, l'alibi di una natura che da sempre ha creato soldati, 'vespe' e impiegate postali. Il giocattolo fornisce così il catalogo di tutto ciò di cui l'adulto non si meraviglia: la guerra, la burocrazia, la sordidezza, i Marziani, ecc." Ibidem, p. 51.

¹¹ "I sofisti per primi si posero come finalità la formazione di individui in grado di far parte delle istituzioni democratiche, di frequentare assemblee, di esprimersi in pubblico e proposero, di conseguenza, una figura di insegnante che elargiva il proprio sapere a tutti coloro che potessero ricompensarlo [...] per la prima volta l'insegnante non si poneva come colui che fungeva da esempio per il proprio allievo ed elargiva il proprio sapere all'interno di una relazione fondata sull'appartenenza ad una stessa categoria sociale (l'aristocrazia) [...] Il mestiere di insegnare, diviene, infatti, con Protagora, una professione che, come le altre, deve essere retribuita secondo criteri legati all'efficacia e all'utilità dell'insegnamento, e si spoglia di un alone sacerdotale, che, in precedenza, aveva investito il maestro di una vera e propria missione", G. Seveso in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, B. Mondadori, Milano 2006, p. 7.

pur sempre di un modello classista di formazione perché, sebbene riconosca a tutti la possibilità di apprendere, è di fatto riservato a chi può permetterselo economicamente. Dal punto di vista didattico è tuttavia molto importante segnalare il passaggio realizzato dai Sofisti, ovvero la trasformazione degli esempi autorevoli, dei canoni letterari di riferimento, in puri strumenti per l'apprendimento e per la formazione di competenze ben precise¹². Il Sofista non usa più i classici solo ed esclusivamente in funzione etica ma anche e soprattutto in chiave didattica, come esempi formali da cui apprendere le tecniche che poi l'allievo utilizzerà nella propria professione per raggiungere scopi del tutto diversi da quelli che invece sono alla base degli esempi studiati. Né il Sofista si propone sotto le vesti di esempio morale da assumere come ideale formativo, ma solo come modello competente ed esperto in particolari campi dell'azione umana. Inoltre nel nuovo curriculum formativo proposto dai Sofisti trovano ampio spazio anche delle discipline non letterarie, inerenti l'astronomia, la matematica, la medicina, avviando così quello che poi diventerà il ramo scientifico dell'istruzione scolastica.

3.2 La tradizione gesuitica

Nei confronti dello sviluppo dell'insegnante competente contemporaneo, occupano una posizione storicamente e concettualmente intermedia gli insegnanti religiosi che di fatto occupano quasi per intero lo scenario didattico tra Medioevo e Modernità; si tratta dei docenti operanti all'interno dei monasteri e dei collegi religiosi, il cui modello esemplare, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento superiore, giungerà a piena maturazione con gli insegnanti appartenenti all'ordine dei Gesuiti (1540)¹³. Essi basano ancora il loro insegnamento sul principio dell'autorità, in particolare di quella religiosa e lo scopo principale della loro azione didattica è quello della formazione del religioso colto, che avrà poi il compito di educare i fedeli o di amministrare i monasteri e le parrocchie. Tuttavia, sebbene l'insegnamento sia totalmente assoggettato alle finalità religiose, inizia a farsi strada una certa sensibilità metodologica espressa dai Gesuiti in una organizzazione didattica dei contenuti di apprendimento e delle modalità di insegnamento che anticipano in modo esemplare le modalità di programmazione didattica odierne. La necessità di organizzare gli alunni in classi, l'importanza di ordinare i contenuti dell'insegnamen-

¹² “La fredda consapevolezza intellettuale del fine, propria di tutta quell'età, non si rivela mai più forte né meno felice, che nella concezione pedagogica della poesia. Omero è per i Sofisti un'enciclopedia di tutto il sapere umano, dall'arte di costruire i carri sino alla strategia, e una miniera di sagge norme di vita. Il pregio d'ammaestramento eroico dell'epos o della tragedia è inteso in maniera tangibilmente utilitaria” W. Jaeger (1944), *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, op. cit. p. 511.

¹³ “[...] quello dei Gesuiti è l'ordine religioso che, svolgendo coerentemente i principi della Controriforma, sviluppa un organico sistema d'istruzione che si afferma in maniera capillare su scala mondiale e che si pone a fondamento della scuola moderna, laica e statale [...] La *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesuè* un documento di trenta capitoli che si rifà, rielaborandole, alle considerazioni pedagogiche contenute nelle *Costituzioni della Compagnia di Gesù* [...] Si realizza in tal modo un'organica programmazione delle attività educative in stretto collegamento con i fini etico-religiosi dell'ordine: formare una coscienza cristiana colta e moderna e orientare, anche tramite l'istituzione scolastica, ad un'obbedienza cieca e assoluta (*perinde ac cadaver*) all'autorità religiosa e civile [...] pur in presenza di molti aspetti metodologici legati alla tradizione scolastica, la novità dei collegi gesuitici è da individuare nella costruzione di un ambiente educativo rigoroso e coerente, organizzato secondo una severa disciplina, ma aperto all'esterno attraverso le cerimonie, i premi e le dispute” F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995, p. 210.

to in forma progressiva, l'attenzione alla scansione dei tempi della giornata scolastica e alla successione delle metodologie, sebbene diano origine ad una forma complessiva di organizzazione didattica assai rigida e selettiva come fu quella dei collegi gesuiti, rappresentano tuttavia dei segnali del tutto moderni rispetto alla tradizione didattica antica e anticipano così in parte quell'idea di insegnante competente che poi occuperà la scena didattica moderna e contemporanea.

3.3 Il primato della razionalità tecnica

Nell'ottica dell'insegnante competente, al principio pedagogico dell'autorità, che guida l'azione didattica dell'insegnante culturale, si sostituiscono quelli della razionalità tecnica, dell'utilità e dell'efficacia dell'insegnamento, che ritroviamo assai vivi nel dibattito pedagogico contemporaneo. L'insegnante competente di oggi è tuttavia assai distante dai presupposti pedagogici e didattici della sofistica e dei collegi gesuitici, esso rappresenta piuttosto il frutto più maturo della Modernità, della pedagogia scientifica sviluppatasi tra Ottocento e Novecento e della diffusione della scuola di massa contemporanea. L'applicazione del metodo scientifico alla pratica pedagogica, sebbene realizzatosi in forma tenue e approssimativa, ha comunque facilitato la formazione di un ideale di insegnamento sistematico, intersoggettivo, rigoroso, che ha in poco tempo eclissato sia il principio dell'autorità del docente in quanto soggetto colto ed eticamente esemplare, sia il ruolo paradigmatico dei canoni, dei testi, degli autori cui attingere per formare bambini e ragazzi. Al vago concetto di natura umana, così sensibile a derive pedagogiche razziste, sessiste e classiste, subentra quello di sviluppo psicologico in età evolutiva, destinato a diventare in breve tempo un riferimento indispensabile all'insegnante per organizzare un processo di insegnamento-apprendimento di qualità. L'insegnante competente è dunque un docente in grado di organizzare, progettare, valutare, un ambiente formativo nel quale realizzare delle esperienze didattiche capaci di generare apprendimento e competenze, piuttosto che di insegnare nozioni o conoscenze in modo frontale.

3.4 Il primato dell'istruzione

Nell'ottica dell'insegnante competente, le finalità principali dell'insegnamento scolastico sono di tipo pratico e utilitaristico, riferite cioè alla formazione di competenze spendibili nel sistema produttivo; se l'insegnante culturale è anche e soprattutto educatore, l'insegnante competente tende a dividere l'istruzione dall'educazione, relegando la seconda nel solo ambito delle finalità generali del processo di istruzione. In questa prospettiva, il ruolo dei contenuti dell'apprendimento è del tutto strumentale ai processi di apprendimento; le materie scolastiche vengono frazionate in unità di insegnamento con riferimento ai processi di apprendimento e alle competenze che riescono a sviluppare, mentre il loro ruolo educativo, etico, viene del tutto oscurato e al primato del programma subentra quello della programmazione. Il valore formativo delle discipline di studio viene ricondotto all'apprendimento delle strutture disciplinari, ovvero dei concetti fondamentali, dei linguaggi specialistici e delle pratiche di ricerca che le caratterizza singolarmente. La didattica strutturalista e cognitivista, proposta in particolare da J. Bruner, ben rappresenta lo sforzo di connettere lo sviluppo cognitivo, organizzato in stadi

progressivi, con la struttura epistemologica delle discipline. Anche la relazione docente – alunno, pur riconosciuta come fondamentale per l'efficacia dell'insegnamento e studiata fin nei minimi dettagli comunicativi ed emotivi, è comunque ridotta a strumento in grado di favorire i processi di apprendimento e solo in parte come finalità trasversale comune a tutti gli apprendimenti nei termini di educazione socio-affettiva.

La didattica rappresenta per l'insegnante competente un riferimento molto importante, sebbene venga ridotta ad un ruolo strumentale rispetto agli obiettivi didattici. Spetta alla ricerca didattica individuare e definire il repertorio di attività didattiche cui l'insegnante può attingere per risolvere i problemi della quotidianità scolastica, dalla progettazione delle attività didattiche alla gestione della relazione con gli alunni, alla valutazione dei risultati raggiunti. Il principio della razionalità tecnica si traduce nell'orientamento alla qualità dell'istruzione, alla sua efficacia ed efficienza, riferite però soprattutto alle richieste provenienti dai sistemi esterni a quello scolastico, con particolare attenzione alle esigenze del sistema produttivo. L'insegnante competente tende così a sviluppare negli alunni delle competenze, delle abilità, delle capacità spendibili successivamente e al di fuori del sistema formativo. L'autonomia del soggetto che apprende viene idealizzata nel suo successo professionale e sociale, reso possibile dalla capitalizzazione delle competenze apprese in ambito scolastico, in questo modo l'insegnante realizza il canone pedagogico occidentale contemporaneo, tutto teso alla realizzazione economica dell'individuo all'interno del sistema produttivo¹⁴.

In questa prospettiva l'istruzione scolastica riflette le esigenze di una società stratificata in base alle funzioni professionali piuttosto che all'appartenenza di classe dei singoli individui. Un'organizzazione sociale che pur restando di tipo piramidale, con il vertice occupato dai gruppi e dagli individui più ricchi e potenti, prevede comunque una certa mobilità sociale resa possibile dal grado di istruzione. Se l'istruzione scolastica è in grado di assicurare l'apprendimento di competenze esclusive e richieste dal mercato del lavoro, il soggetto che le apprende può accedere a dei livelli di reddito maggiori rispetto alla famiglia di provenienza, tuttavia il percorso di ascensione sociale ed economica è fortemente condizionato dalle dinamiche interne al sistema produttivo e a quello finanziario. In periodi di sviluppo economico possono verificarsi apprezzabili movimenti ascensionali, soprattutto tra le varie fasce della cosiddetta classe media, molto meno da queste a quella alta, nelle fasi di recessione o di stagnazione economica il meccanismo si blocca e possono verificarsi anche movimenti sociali inversi, caratterizzati da forti tassi di disoccupazione o sottoccupazione, con il rischio di trovare soggetti altamente istruiti occupati in settori del tutto indifferenti al grado di istruzione della forza lavoro e scarsamente redditizi.

¹⁴ "All'interno del canone occidentale, con la modernità il canone borghese ha imposto il suo canone pedagogico: l'apprendimento delle funzioni – minime o potenziate- per 'stare sul mercato'; detto altrimenti, per essere Prte attiva nella spartizione del denaro e del potere [...] i principi del denaro e del potere sono indiscutibili nel loro rappresentare la secolarizzazione dell'eterno. Il modello dominante non è quello scientifico né quello medico, bensì risponde al criterio normativo espresso dall'economia finanziaria. La borsa è la sua metafora. Il PIL la sua metonimia. Il lavoro la sua retorica", M. Gennari, *Per un 'canone' attuale della formazione*, in F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, op. cit., p. 133.

3.5 I limiti dell'approccio scientifico all'insegnamento

I rischi e le derive di un approccio scientifico alla didattica scolastica non sono comunque pochi e proprio la storia di tale prospettiva li evidenzia in modo limpido. Tra i tanti esempi possiamo considerare quello inerente la questione della valutazione oggettiva degli apprendimenti scolastici. L'esigenza di elaborare strumenti e metodologie in grado di garantire una valutazione degli apprendimenti oggettiva e attendibile nasce per ridurre il più possibile l'intervento di variabili esterne ai processi di insegnamento – apprendimento, quali i pregiudizi degli insegnanti o l'inadeguatezza delle prove tradizionali di valutazione, elaborate e utilizzate in modo del tutto soggettivo dai singoli docenti. Già dalla fine dell'Ottocento e soprattutto durante tutto il Novecento, vengono così stabiliti i criteri per costruire, applicare e realizzare prove di valutazione oggettive e standardizzate, utilizzabili nei contesti scolastici e la cui scientificità è garantita soprattutto dal ricorso a metodologie di elaborazione dei dati di tipo statistico e matematico¹⁵. Tuttavia l'analisi critica dell'utilizzo dei test di apprendimento scolastici ha dimostrato che anche questo approccio può indurre una selezione degli alunni in base alla loro appartenenza sociale, culturale, economica, poiché tali prove possono essere costruite su un modello di alunno o su un insieme di competenze intellettive tipiche di soggetti appartenenti a precisi contesti culturali, arrivando al risultato paradossale di una selezione scientifica degli alunni, ben più perniciosa di quella culturale espressa dall'insegnante precettore, poiché pretende di essere oggettiva e incontrovertibile pur non essendo tale. Gli esempi critici dell'approccio scientifico alla didattica sotteso al modello dell'insegnante competente, non sono pochi e non riguardano solo la valutazione, ma anche i criteri per la scelta dei metodi didattici e le modalità attraverso le quali relazionarsi con gli alunni. Si pensi solo alle metodologie didattiche positiviste otto-novecentesche fondate sull'analisi degli oggetti da apprendere, scomposti minuziosamente nelle loro singole parti e proposti meccanicamente all'apprendimento di bambini e ragazzi, o ai più recenti approcci comportamentisti per la gestione delle difficoltà di apprendimento e di comportamento, anch'essi basati sul frazionamento degli apprendimenti e dei comportamenti desiderabili e di quelli che invece si vogliono estinguere in unità minime, al fine di progettare sequenze di insegnamento basate sulla sequenza stimolo, risposta, rinforzo. Ciò che importa sottolineare è l'ambiguità dei risultati e delle metodologie della ricerca didattica scientifica, che possono ugualmente veicolare pregiudizi e ideologie in grado di trasformare l'evento didattico in una forma di condizionamento formativo al pari degli approcci spontaneisti e soggettivi. Questi pericoli non attenuano comunque l'importanza di un approccio scientifico ai processi di insegnamento-apprendimento, semplicemente ci ammoniscono a non ridurlo ad un semplice serbatoio di strumenti al quale attingere in caso di bisogno. E' molto più importante sviluppare un atteggiamento didattico scientifico, fondato sulla disponibilità a sottoporre i singoli problemi al vaglio dell'indagine sistematica e a confrontarsi con esperienze e proposte elaborate in contesti simili, evitando di limitarsi ad applicare strumenti e metodi convenzionalmente ritenuti oggettivi ma inadeguati a rispettare le singolarità che caratterizzano ogni evento didattico; è questa la prospettiva caldeggiata da J. Dewey: “[...] le leggi e gli stessi fatti, anche quando vengono

¹⁵ Per una ricostruzione della storia delle tecniche di valutazione scolastica, cfr., B. Vertecchi, *Origini e sviluppi della docimologia*, Giunti e Lisciani, Teramo 1991.

ricavati in forma autenticamente scientifica, non forniscono regole pratiche. Il loro valore per la pratica dell'educazione [...] è un valore indiretto; consiste nel provvedere gli strumenti intellettuali che saranno usati dall'educatore [...] Cioè essi guidano la sua attenzione, tanto nell'osservazione che nella riflessione, verso condizioni e relazioni che altrimenti passerebbero inosservate. Se proprio dobbiamo impiegare la parola 'regola' dobbiamo dire che i risultati scientifici forniscono una regola sul come condurre le osservazioni e le ricerche, e non una regola per un'azione aperta"¹⁶.

4. L'insegnante consapevole

Questo modello di insegnante è forse quello attualmente più studiato da alcuni settori della ricerca pedagogico-didattica, eppure anche in questo caso non possiamo non segnalare i legami che intrattiene con la cultura greca classica e, se per l'insegnante culturale abbiamo fatto riferimento all'epica omerica e per l'insegnante competente abbiamo rammentato i Sofisti, in questo caso dobbiamo riferirci a Socrate, tra i primi a problematizzare la questione del rapporto educativo, ovvero a chiedersi chi può essere educato, come e perché¹⁷. Anche se l'ambito delle riflessioni socratiche resta ovviamente condizionato dal contesto sociopolitico della Grecia classica è tuttavia innegabile la sua sensibilità nei confronti di un'educazione non più e non solo riservata agli aristocratici, di una metodologia che non considera colui che apprende come un vaso vuoto da riempire, della necessità di orientare la formazione verso il bene comune e non solo verso la realizzazione personale.

4.1 Autonomia del soggetto che apprende e desiderabilità sociale degli apprendimenti

Nella ripresa attuale di tali questioni emerge con forza il riferimento alla riflessività, in questa sede si preferisce tuttavia trattare di consapevolezza per marcare il legame esistente tra l'insegnante consapevole, la pedagogia progressista e la didattica critica, piuttosto che derivarlo esclusivamente da recenti contributi esterni all'ambito pedagogico inerenti la riflessività professionale in generale, dei quali comunque si riconosce l'importanza ai fini del nostro discorso¹⁸. L'insegnante consapevole antepone ai principi pedago-

¹⁶ J. Dewey (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 19/21.

¹⁷ "[...] il modello proposto da Socrate, che vede il maestro non come detentore di sapere, ma come consapevole del proprio non-sapere e come facilitatore di conoscenze all'interno di una relazione fondata sulla gratuità perché strettamente connessa con aspetti fortemente etici dell'insegnamento. Per Socrate, il maestro è colui che entra in un processo di continua ricerca con i suoi allievi, ma che rifiuta di dispensare sapere a pagamento", G. Seveso in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, op. cit., p. 8.

¹⁸ "Quanto alla riflessività, essa si esercita attraverso la pedagogia e la pedagogia critica in particolare, che assegna ai saperi della formazione una curvatura, appunto, riflessiva. Di controllo, di stimolo, di orientamento in senso squisitamente formativo. La riflessività, infatti, 'ritorna su' i dati dei saperi e i percorsi operativi attivati e vi opera una costante rimessa a punto, anche e soprattutto rispetto alle loro finalità generali. Ma anche interconnette saperi e situazione, operari e situazione, concreta, storica, che va tenuta presente come contesto dell'atto educativo" F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo Editore, Napoli 2008, p. 165.

gici dell'autorità e della razionalità tecnica, quello della riflessività critica e prima ancora di chiedersi che cosa e come insegnare, egli si chiede perché insegnare. Le risposte implicite previste dai due modelli precedenti non sembrano esaustive; insegnare per trasmettere la cultura o per sviluppare delle competenze professionali non soddisfa l'esigenza di garantire da un lato l'autonomia del soggetto in formazione, che non può essere ridotta esclusivamente all'apprendimento di canoni culturali e di comportamento elaborati dalle generazioni precedenti, dall'altro lato la desiderabilità sociale degli apprendimenti, che non si esaurisce nella sola formazione di competenze professionali spendibili nel mercato del lavoro. I due termini della questione richiedono una particolare attenzione riflessiva; l'autonomia del soggetto che apprende si realizza quando quest'ultimo diviene consapevole dei legami di dipendenza che lo ancorano all'ambiente fisico e sociale al quale appartiene, la dipendenza dai genitori, dagli insegnanti, dai datori di lavoro, dalla tecnologia, ecc. L'autonomia personale è dunque sinonimo di consapevolezza della dipendenza da altri soggetti ed è la condizione necessaria affinché tali dipendenze possano tradursi in occasioni di crescita, di maturazione, di scelta, di indebolimento delle stesse dipendenze; mentre l'inconsapevolezza di tali legami ne esaspera l'effetto condizionante, repressivo, omologante. La desiderabilità sociale degli apprendimenti e dei comportamenti sviluppati nel percorso formativo, riguarda invece la necessità di orientare gli spazi di autonomia conquistati dal soggetto consapevole non solo verso la realizzazione personale e individualistica, ma anche verso l'impegno convinto e sincero nella costruzione di una società giusta, non violenta, razionale e non oppressiva.

4.2 Conformismo e individualismo nella formazione dell'uomo contemporaneo

Nell'ottica di una pedagogia critica e di una didattica consapevole, il conformismo e l'individualismo rappresentano i due poli formativi estremi da evitare; il conformismo nasce dall'annichilimento dell'individuo sotto il peso delle richieste sociali, attraverso la paura e/o un precoce condizionamento, l'individualismo deriva da un'esaltazione spropositata della competizione come unica norma per regolare le relazioni sociali e da una esasperazione dell'egocentrismo cognitivo e relazionale. Sia il conformismo che l'individualismo impediscono la formazione di personalità autonome, critiche, riflessive e consapevoli, tuttavia proprio nella situazione sociale contemporanea conformismo e individualismo rappresentano due modelli comportamentali indotti con forza dall'industria culturale, che da una parte esalta il mito della realizzazione personale attraverso un incessante riferimento alla perfezione fisica, al successo economico, al possesso di beni e oggetti, da un'altra parte sottopone i soggetti ad un'azione omologante pervasiva e continua, imponendo modelli comportamentali di massa in tutti i settori della vita sociale,

dall'abbigliamento alla cosmesi, dall'arredamento all'alimentazione¹⁹. L'insegnante contemporaneo si trova così di fronte a bambini e ragazzi in buona parte già formati dall'esposizione precoce e intensiva ai messaggi dell'industria culturale e dei consumi di massa; bambini e ragazzi che hanno già sviluppato un vasto repertorio di comportamenti conformistici nell'uso e nel consumo di oggetti e di prodotti culturali e nel contempo caratterizzati da un persistente egocentrismo, che si manifesta nella difficoltà ad aderire alle regole della vita scolastica, nella tendenza alla competizione, nella difficoltà ad accettare l'aiuto da parte dell'adulto, nell'indifferenza ai problemi dell'altro, nella negazione delle inevitabili frustrazioni in caso di insuccesso o di difficoltà transitorie che possono verificarsi in situazioni di crescita e formazione. Il risultato della formazione al consumismo si manifesta in soggetti adulti del tutto indifferenti alle sorti della comunità sociale, spettatori distratti delle ricorrenti emergenze ambientali ed economiche che interessano vasti settori della popolazione mondiale, tutti presi dalla realizzazione dei propri progetti di vita al punto di trascurare anche le relazioni sociali di prossimità, dal buon vicinato alle cure parentali per gli anziani, i bambini, le persone in difficoltà²⁰.

4.3 La funzione dell'insegnante consapevole

Attraverso un percorso di riflessione critica sulla situazione sociale, culturale, economica contemporanea, qui solo accennata, l'insegnante consapevole matura strumenti intellettuali in grado di facilitare la comprensione dei comportamenti degli alunni, la scelta degli obiettivi educativi da perseguire nei tempi lunghi, le modalità operative attra-

¹⁹ Sulla formazione dell'uomo contemporaneo come soggetto costantemente orientato alla propria autorealizzazione individuale cfr., A. Honnet, *Capitalismo e riconoscimento*, Firenze University Press, Firenze 2011, una raccolta di saggi curata da M. Solinas, nella quale Honnet, erede della tradizione critico filosofica francofortese, illustra le relazioni esistenti tra l'organizzazione produttiva capitalistica attuale e le dinamiche sociali e intrapsichiche che regolano il comportamento del soggetto contemporaneo; "Con le trasformazioni istituzionali che negli ultimi due decenni hanno interessato il capitalismo occidentale, l'agognato ideale pratico-esistenziale dell'autorealizzazione si è trasformato in ideologia e forza produttiva di un sistema economico deregolato: le pretese che i soggetti avanzarono allorché iniziarono ad interpretare la propria vita quale processo sperimentale di scoperta di sé, oggi si ripresentano confusamente a loro come richieste esterne che li sollecitano apertamente o sotteraneamente a lasciare perennemente in sospenso le loro decisioni e finalità esistenziali. Da questo processo di rovesciamento di ideali in costrizioni, di pretese in richieste, si sono sviluppate forme di disagio sociale e di sofferenza che fino ad oggi, nella storia delle società occidentali, non si erano mai presentate come fenomeni di massa" *ibidem* p. 53.

²⁰ Sugli effetti della formazione al consumo, si veda come S. Ironico conclude una ricerca sperimentale centrata sull'analisi delle modalità attraverso le quali i bambini diventano consumatori: "Molti degli esiti che sono emersi dal nostro lavoro di ricerca sul campo, come imparare ad agire come agenti economici, a valutare il livello qualitativo delle merci, a confrontare i prezzi, ad evitare gli acquisti di impulso, tutto sommato, possono essere considerati esiti desiderabili e in un certo senso estranei alla promozione incondizionata della morale del consumo. Tuttavia, si è visto come spesso la socializzazione, soprattutto quella che avviene al di fuori della famiglia, possa portare sin dalla più tenera età allo sviluppo di valori materialistici, a un desiderio di consumo incontrollato e, più in generale, a una fascinazione per un mondo fatto di sprechi e di eccessi, che in età adolescenziale può degenerare nelle summenzionate pratiche di *self branding*. A questi effetti possiamo aggiungere un incremento dell'obesità infantile e di altri disordini nel caso specifico del consumo alimentare, un rafforzamento degli stereotipi di genere veicolato da alcune categorie di giocattoli e di prodotti di moda e, infine, dei fenomeni di sessualizzazione precoce attivati da tutte quelle strategie di marketing che rientrano sotto l'etichetta di *agecompression*", S. Ironico, *Come i bambini diventano consumatori*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 138.

verso le quali raggiungere tali obiettivi. Assistiamo così ad un ribaltamento dell'approccio alla formazione e alla didattica che abbiamo prima ravvisato nei modelli precedenti di insegnanti, poiché l'insegnante consapevole non dà per scontato il suo ruolo e la sua funzione, ma li riconnette al contesto sociale più ampio del quale fa parte, nel tentativo di cogliere la storicità dei processi di insegnamento-apprendimento, che possono assolvere a scopi diversi, assumere forme particolari, imboccare determinate direzioni, a seconda del contesto storico nel quale insistono. Nel contempo il soggetto in formazione al quale si rivolge l'insegnamento, non viene considerato semplicemente come il destinatario finale della formazione scolastica, da formare in base alle esigenze provenienti dai sistemi esterni a quelli formativi oppure in base a quelle ritenute importanti dai singoli insegnanti, esso viene riconosciuto come soggetto portatore di diritti inalienabili, e siccome si tratta di un soggetto in età evolutiva, in parte incapace di riconoscere e difendere i propri diritti, necessita in maggiore misura di attenzione e di garanzie. La funzione dell'insegnante consapevole è dunque quella di favorire l'emancipazione del soggetto in formazione, la sua liberazione da eventuali condizionamenti culturali che lo sospingono verso il conformismo. Per questo motivo, lo sguardo e l'attenzione dell'insegnante consapevole passano continuamente e alternativamente dal contesto sociale a quello didattico, dalla collettività alla comunità scolastica, dal gruppo classe al singolo alunno, proprio perché è consapevole che tra questi estremi c'è continuità più che opposizione. Concentrarsi solo o troppo su uno dei due poli, impedisce la possibilità di comprendere i legami che connettono le esperienze didattiche con le altre esperienze di vita degli alunni e sono proprio questi legami che consentono di elaborare esperienze didattiche educative o inutili o, peggio, dannose.

4.4 Una didattica attiva, costruttivistica, metacognitiva, cooperativa

Nell'ottica dell'insegnante consapevole emerge il primato della didattica indiretta, intesa come capacità di progettare un ambiente formativo, cui si affiancano quello della didattica attiva e costruttivistica, metacognitiva e cooperativa, intendendo con tali espressioni l'intenzione didattica di favorire non tanto la trasmissione individuale di nozioni, conoscenze e competenze a dei soggetti separati l'uno dall'altro e distaccati dal contesto nel quale si formano; l'idea pedagogica di fondo è quella di favorire la costruzione attiva e autonoma delle conoscenze e delle competenze in vista della formazione di un soggetto consapevole di quello che apprende e soprattutto disposto a condividere ciò che apprende con il gruppo in formazione di cui fa parte. Questa prospettiva si fonda sull'idea che l'apprendimento umano, dai primi mesi di vita all'età adulta, non rappresenti un semplice assorbimento e una conseguente duplicazione degli stimoli provenienti dall'esterno, né un processo di svolgimento di facoltà innate già presenti nel soggetto, come sostengono rispettivamente l'ipotesi empirista e quella razionalista, bensì un processo di costruzione fondato sulle operazioni mentali e sulle azioni che il soggetto attiva nelle interazioni con l'ambiente fisico e sociale cui appartiene²¹. Il soggetto in formazione costruisce strutture

²¹ "Nei costruttivisti c'è l'idea che conoscenza e sapere siano il risultato delle *azioni* di un soggetto *attivo*. Non essendo esse manipolazioni di 'cose in sé', l'*agire* che *costruisce conoscenza* viene definito con il termine *operare*, ed è proprio l'operare cognitivo del soggetto che, alla Piaget, organizza se stesso e il suo mondo d'esperienza", B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-radical. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002, p.42.

cognitive sempre più complesse e sofisticate in relazione alle possibilità di azione che ha nei confronti degli stimoli ambientali; si pensi per esempio all'intelligenza senso motoria, che matura attraverso la composizione e la coordinazione progressiva degli schemi motori a partire da azioni isolate, afferrare, scuotere, lanciare, fino ad arrivare a piani d'azione complessi, afferrare per lanciare, scuotere per ascoltare un rumore, ecc. Lo stesso principio vale per gli apprendimenti più complessi, allorché al coordinamento di singole azioni si sostituisce il coordinamento di concetti, proposizioni, conoscenze, attraverso le operazioni intellettuali che di volta in volta il soggetto attiva nella relazione con determinati oggetti culturali, denominati nel lessico scolastico materie o discipline. Questa progressiva capacità di coordinare schemi di azione o concetti o proposizioni, non è mai il frutto di azioni individuali essa è sempre il frutto di interazioni sociali; fin dai tempi dell'intelligenza senso motoria è l'interazione madre – bambino che consente il progresso cognitivo, così come saranno i successivi conflitti socio cognitivi con soggetti non appartenenti all'ambito parentale a determinare il superamento dell'egocentrismo cognitivo e relazionale del bambino. Non c'è separazione tra processi cognitivi e processi relazionali, la mente dei bambini si sviluppa anche in relazione alla complessità delle relazioni sociali cui partecipa, alle occasioni di coordinamento e condivisione di punti di vista, di emozioni, di esperienze che gli è dato di sperimentare. E' in questa fitta trama di elementi cognitivi e sociali che si realizza il principio etico della cooperazione, che non può essere ridotta a mera pratica per facilitare gli apprendimenti individuali in determinati momenti di lavoro didattico ma che deve rappresentare lo sfondo costante della formazione scolastica; la cooperazione tra gli alunni di una classe, di una scuola, di una comunità non può essere auspicata solo perché consente la maturazione cognitiva, essa è la base, il presupposto di fondo per la formazione di soggetti solidali, ovvero attenti alle esigenze degli altri, disposti alle relazioni di mutuo aiuto, sensibili al dialogo e alla condivisione. In questa prospettiva possiamo parlare di costruttivismo sociale, ovvero di un orientamento didattico che riconosce nel processo formativo il legame indissolubile tra aspetti individuali e aspetti sociali, elementi cognitivi ed elementi emotivi, maturazione dell'autonomia e sviluppo della solidarietà.

In questo complesso processo di costruzione della conoscenza acquista una particolare rilevanza la possibilità e la capacità del soggetto di controllare e monitorare i propri processi di apprendimento. L'apprendimento genera educazione, cioè conoscenze fondate e comportamenti razionali e desiderabili, solo se è consapevole, altrimenti è condizionamento, addestramento, annichilimento del soggetto che apprende. Che cosa ho imparato, come e perché? Sono queste le domande fondamentali che un soggetto consapevole si pone di fronte ai propri apprendimenti, domande alle quali l'insegnante consapevole non rinuncia, anzi le incoraggia e le pone alla base dell'intero processo di insegnamento – apprendimento; condividendo la scelta di contenuti e metodi didattici con i colleghi e con gli alunni, attraverso la pratica del contratto formativo e dell'azione collegiale; promuovendo il monitoraggio individuale e di gruppo delle attività didattiche, realizzando una didattica metacognitiva; incoraggiando la consapevolezza dei risultati raggiunti attraverso la pratica dell'autovalutazione. La didattica indiretta e costruttiva si trasforma così in didattica riflessiva e critica, che pone al centro la necessità di promuovere l'autonomia e la consapevolezza del soggetto che apprende, e poiché sappiamo che né l'autonomia né la consapevolezza possono essere insegnate direttamente ritorniamo al punto dal quale eravamo partiti: l'insegnante consapevole si propone innanzi tutto di costruire

ambienti formativi tali da consentire al soggetto di apprendere grazie al supporto offerto dall'adulto e dagli altri alunni, nella relazione con oggetti culturali per lui significativi e accessibili, attraverso percorsi didattici attivi, interattivi e costruttivi all'interno dei quali sono previsti anche momenti di autovalutazione e di monitoraggio in grado di consentire al soggetto in formazione di cogliere il senso, il significato, la direzione di ciò che apprende. In questa prospettiva non c'è spazio per una valutazione intesa come giudizio di valore sugli alunni o come strumento per selezionare i migliori studenti; la valutazione è uno strumento didattico che informa gli insegnanti sull'andamento delle attività didattiche, aiuta gli alunni a comprendere le cause di successi e difficoltà, contribuisce alla formazione di una relazione autentica con i genitori.

Bibliografia di riferimento

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006
- Barthes R., *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1957
- Borghesi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 1995
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo Editore, 2008
- Cambi F., *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Ghilardi F., *La professione docente negli anni '90. Un confronto con l'Europa*, Roma, Editori Riuniti, 1990
- Honnet A., *Capitalismo e riconoscimento*, Firenze, Firenze University Press, 2011
- Ianes D., Cramerotti S., Biancato L., Demo H., *Il manuale dell'expertteacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Trento, Erickson, 2019
- Ironico S., *Come i bambini diventano consumatori*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Mantegazza R., Seveso G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Mondadori, 2006
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco. L'età arcaica. Apogeo e crisi dello spirito attico*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-radical. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002
- Vertecchi B., *Origini e sviluppi della docimologia*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1991