

# Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

**Parole chiave:**

Webforum,  
Ricerca,  
Insegnanti,  
Formatori,  
Biografia

## INTRODUZIONE

La ricerca che viene qui presentata si pone in continuità con quella pubblicata in un articolo apparso sul numero precedente di questa rivista (Tacconi, 2007).

Se in quel numero avevamo proposto un modo di dar voce ai formatori che ricorreva allo strumento dell'intervista, in questo articolo vogliamo far emergere la voce dei formatori a partire dalla lettura e dall'analisi di una serie di messaggi inseriti in un webforum a loro dedicato. Se poi, la volta scorsa, la ricerca era orientata ad esplorare le pratiche dei formatori, questa volta il tentativo è quello di analizzare i percorsi biografici formativi dei soggetti coinvolti, i ricordi dei formatori riguardanti i loro insegnanti e la loro incidenza sul loro modo attuale di essere formatori.

Identici sono invece i presupposti e i paradigmi di riferimento della ricerca (Tacconi, 2007; Mortari, 2007), nonché le scelte di tipo metodologico.

Non rientra negli obiettivi di questo articolo spiegare che cosa sia un webforum (Mascheroni - Pasquali, 2006, 40-41)<sup>2</sup>; ci interessa solamente as-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Si tratta comunque di un gruppo di discussione che offre la possibilità di scambiarsi esperienze e di conversare *on-line*, in modo asincrono, e che normalmente è integrato in una piattaforma o in un sito web.

sumerlo come contesto comunicativo significativo, in cui è possibile attivare uno scambio di narrazioni e di esperienze. Il forum infatti fornisce una stratificazione di scritture che possono costituire la base empirica di una ricerca che si concepisca come ascolto attento dei racconti dei soggetti che indaga, ai quali attribuisce lo statuto di autentiche fonti di conoscenza.

## 1. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La ricerca utilizza come base empirica i messaggi inseriti in un apposito forum, attivato per il corso “Processi di insegnamento e valutazione dell’apprendimento”, svoltosi in forma *blended* (in presenza e a distanza) nell’a.a. 2006-07, tra novembre e dicembre 2006, nell’ambito dei corsi speciali della SSIS (Scuola di Specializzazione degli Insegnanti di Scuola Superiore) del Veneto, sede di Verona, riservati a soggetti laureati con almeno un anno di esperienza di insegnamento.

I partecipanti a quell’edizione del corso sono stati circa 240 insegnanti, con esperienza in diversi contesti scolastici (dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado).

Per la progettazione e l’erogazione del corso è stata utilizzata la piattaforma Univirtual, costruita in ambiente Moodle<sup>3</sup>. Tra le varie attività che la piattaforma consente di attivare, erano stati privilegiati i forum che, visto l’alto numero di partecipanti, venivano moderati da 7 tutor.

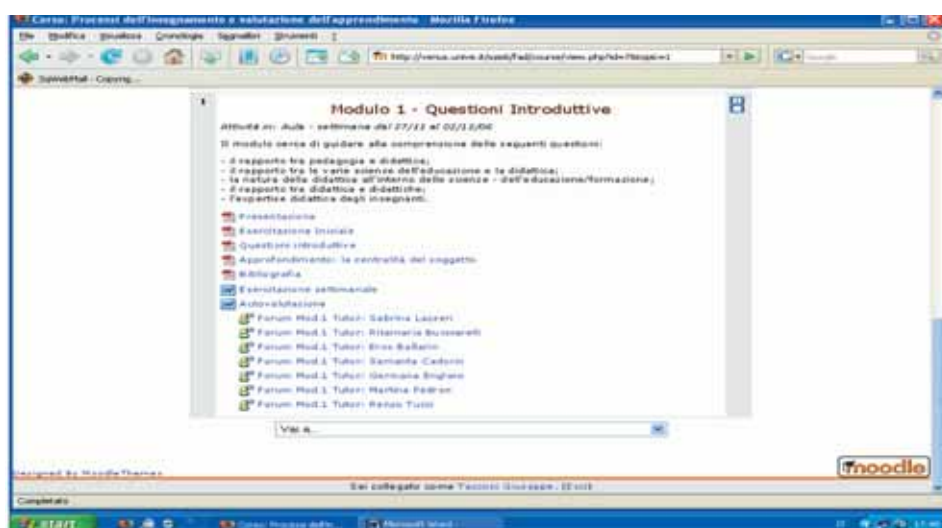
Fig. 1: *Il sito del corso*



<sup>3</sup> Cfr. <http://venus.unive.it/sss6/fad/>; <http://moodle.org/>.

Il corso era articolato in diversi moduli, organizzati per settimane. Il modulo introduttivo mirava a guidare i partecipanti ad una prima comprensione della didattica come campo autonomo di sapere. Esso comprendeva, oltre ad una breve presentazione, un'esercitazione introduttiva, la proposta di testi per lo studio e l'approfondimento, l'indicazione di ulteriori risorse (bibliografie, siti), un'esercitazione settimanale e una scheda per l'autovalutazione.

Fig. 2: *Il primo modulo - materiali e forum*<sup>4</sup>



I partecipanti erano invitati a costruire degli elaborati, seguendo le indicazioni contenute nei testi delle esercitazioni che potevano scaricare, e a pubblicarli nel forum del gruppo al quale appartenevano, all'interno del modulo che stavano seguendo. Visto il numero dei partecipanti, infatti, per ogni modulo, erano stati aperti 7 forum, ciascuno moderato da uno dei tutor. Oltre ad inserire le proprie esercitazioni, i partecipanti potevano interagire con i loro colleghi e scambiarsi con loro pareri e *feedback*.

Tra le diverse opzioni che l'esercitazione settimanale del primo modulo proponeva, c'era anche la possibilità di inserire un breve testo autobiografico che rispondesse ai seguenti quesiti<sup>5</sup>:

- "Quali erano, nella mia esperienza di allievo/a, gli/le insegnanti che preferivo e perché?"
- "Che rapporti intravedo tra la mia storia personale di formazione e il modo in cui pratico la mia attività di insegnante/formatore? Tra gli insegnanti che ho avuto e l'insegnante/formatore che sono?"

<sup>4</sup> I nomi in figura sono quelli dei tutor che hanno accompagnato il processo in modo paziente e competente.

<sup>5</sup> I quesiti fanno riferimento al "Modulo 1 – Esercitazione settimanale – seconda opzione".

Sono questi i testi che qui ci interessano. Circa il 40% dei 240 partecipanti ha scelto questa opzione. Tra questi, ho selezionato i testi prodotti dai 21 insegnanti, 10 uomini e 11 donne, che avevano avuto o stavano facendo esperienza nel contesto dell'Istruzione e formazione professionale (Istituti professionali o Centri di formazione professionale). È sui testi prodotti da questi docenti che ho svolto l'analisi<sup>6</sup>.

## **2. GLI SCOPI DELLA RICERCA**

La ricerca, pur nella limitatezza della base empirica considerata, intende innanzitutto far emergere alcune caratteristiche dell'oggetto "formazione/insegnamento", a partire dai racconti e dalle descrizioni delle figure di insegnanti che i soggetti interpellati ricordano come significativi e particolarmente influenti sulla loro storia.

Le domande-stimolo guidano inoltre ad esplorare il rapporto esistente tra gli insegnanti avuti e il proprio modo di essere insegnanti e formatori. Questa assunzione di consapevolezza è il primo passo verso una problematizzazione che possa aprire spazi di trasformazione e cambiamento (Merizow, 1991).

Sarà possibile infine avanzare alcune suggestioni sullo stimolo alla riflessività che può venire dalla condivisione in rete delle proprie storie, all'interno di un forum.

## **3. LA METODOLOGIA UTILIZZATA PER L'ANALISI DEI MESSAGGI PUBBLICATI NEL FORUM**

Esistono diversi modelli per l'analisi della messaggistica prodotta all'interno di un forum (Ferrari 2006; Cacciamani, 2004), che tengono conto anche della specificità delle attività comunicative e dialogiche che si generano in rete.

Qui non ci interessa tanto questo aspetto, quanto i testi in se stessi, come frammenti di narrazioni autobiografiche di soggetti che hanno a che fare con l'oggetto che ci interessa esplorare: l'insegnamento<sup>7</sup>.

Le voci narranti degli insegnanti che hanno inviato i loro messaggi nel forum vanno considerate delle fonti a cui attingere per esplorare l'oggetto "insegnamento". L'insegnamento infatti è un'azione e, per sviluppare sapere

<sup>6</sup> Di questi docenti, circa una decina avevano in essere, all'epoca del corso, un contratto di insegnamento almeno *part-time* anche in Centri di formazione professionale (CFP), prevalentemente del Veneto (qualcuno dividendo il suo servizio tra Istituto tecnico e CFP). Si tratta comunque, in questo caso, di insegnanti di materie o aree cosiddette "teoriche" e non di formatori di area tecnico-professionale.

<sup>7</sup> Poi è vero che anche il forum, come ambiente che facilita la condivisione e amplifica le possibilità di riflettere e dare significato – nello scambio e nel confronto – alle storie e alle narrazioni, meriterà un'attenzione specifica da parte della ricerca pedagogica.

su un oggetto particolarmente denso qual è l'azione di insegnare, abbiamo bisogno di ascoltare il racconto stesso degli attori che la impersonano o che l'hanno impersonata (Grassilli - Fabbri, 2003).

Questi sono i presupposti dai quali muoviamo. La procedura di analisi dei messaggi che abbiamo adottato e che viene descritta nella tabella che segue (cfr. tab. 1), si ispira alla metodologia fenomenologica proposta da Luigina Mortari per l'analisi dei testi narrativi, in particolare delle interviste (Mortari, 2007, 193-202), e tenta di offrirne una versione semplificata e gestibile.

#### **4. I RISULTATI DELL'ANALISI**

Nel racconto dei docenti ci appare un vero e proprio album fotografico, pieno di personaggi, come dice P., uno degli insegnanti che partecipa al forum: «...l'insegnante rigido, archetipo di una generazione passata, il moderno, aperto al dialogo e all'ingresso del sociale nel processo didattico, il qualunquista, l'emotivamente coinvolto... Una famiglia variegata di comportamenti che implicitamente trasmettono un messaggio educativo celato nel rapporto con gli alunni...» (mess.12/3)<sup>8</sup>.

Le figure che riconosciamo essere state significative nella nostra storia personale sono parte di noi e possono diventare un deposito di punti di forza per il nostro agire professionale. Ma possiamo avere incontrato anche figure carenti, che ci hanno lasciato ricordi amari e dalle quali sentiamo il desiderio di prendere le distanze e differenziarci.

Quali sono le caratteristiche dell'agire professionale che gli insegnanti ricordano come significative per loro? Quali invece gli atteggiamenti che hanno generato vissuti di sofferenza e umiliazione? Come l'esperienza vissuta da allievi agisce sul proprio modo di essere insegnanti? Sono queste le domande a cui cerchiamo di rispondere attingendo alle parole stesse dei docenti che hanno partecipato al forum.

##### **4.1. L'insegnamento competente**

Sono molti gli elementi caratteristici della competenza del docente che abbiamo potuto ricavare dai racconti degli insegnanti che descrivono i loro insegnanti. Spesso questi elementi si trovano, tra loro variamente combinati, compresenti nella stessa persona. Proviamo a vederli uno per uno.

###### *1) La passione per la propria materia e per il proprio lavoro*

Diversi insegnanti, raccontando degli insegnanti incontrati e per loro significativi, evidenziano il nesso che hanno colto tra contenuti ed emozioni:

<sup>8</sup> Riportiamo il codice relativo alle sequenze di testo per correttezza di procedura, anche se qui non è possibile allegare i testi completi dei messaggi. Il primo numero si riferisce al numero del messaggio considerato, il secondo alla sezione di testo in cui è collocato sulla matrice il brano citato. Si è cercato di eliminare dai brani ogni riferimento che potesse rendere identificabili i narratori.

Tab. 1 - Procedura di analisi dei messaggi

DESCRIZIONE DEL PROCEDIMENTO SEGUITO NELL'ANALISI DEI MESSAGGI DEL FORUM		Prodotti parziali della ricerca
<i>Azioni sequenziali della ricerca</i>		
Riportare fedelmente il testo di ciascun messaggio all'interno della matrice orizzontale predisposta (vedi sotto).		Matrice con il testo dei messaggi: nr. - parlante - sezione di testo... (vedi sotto)
Leggere attentamente i messaggi evidenziando le parti del testo che si ritengono particolarmente significative (Unità significative) e indicando nell'ultima colonna a destra le ragioni di tale scelta ed eventuali riflessioni o emozioni che il testo analizzato suscita nell'analista.		Matrice con il testo evidenziato (Unità significative di testo) e la colonna "riflessioni" compilata
Individuare il "senso spremuto", cioè le parole stesse del parlante che mi restituiscono in breve il senso di ciò che l'autore del messaggio mi sta dicendo		Stessa matrice con anche la colonna "senso" compilata
Attribuire delle etichette che, rispetto al passaggio precedente, rappresentino un ulteriore livello di concettualizzazione, sempre però strettamente riferito al testo del messaggio		Stessa matrice con anche la colonna "etichette" compilata
Individuare delle "Categorie di significato" a cui più etichette possono essere riferite		Matrice con anche la colonna "categorie" compilata
Costruire una mappa concettuale di sintesi sull'oggetto di ricerca, così come emerge dai messaggi analizzati		Mapa concettuale di sintesi
<i>Azione trasversale di ricerca</i>		
Diario di ricerca con annotazioni sull'agito e riflessioni sull'agito...		Diario di ricerca
Stesura del <i>report</i> conclusivo		<i>Report</i>

Matrice per l'analisi dei messaggi				
Mess. n. - Breve profilo dello scrivente (sesso, età, istituzione scolastica e/o formativa in cui è impegnato/a, materia insegnata...):	Nr.	Scrivente	Sezioni del testo dei messaggi	
			Senso	Etichette
	Numero progressivo che si riferisce alle sezioni di testo e serve a codificare i brani	Indica l'iniziale del nome dell'autore/trice del messaggio	La trascrizione di tutti i messaggi, articolati in sezioni di testo (paragrafi non eccessivamente lunghi). Sul testo dei messaggi vanno evidenziate con un colore le "Unità significative di testo". In questo modo è sempre possibile ritornare sul testo nella sua interezza...	Si tratta di dire in breve il senso dell'Unità significativa di testo, utilizzando le parole stesse della persona intervistata
			Rappresentano un livello ulteriore di concettualizzazione rispetto alla colonna precedente.	Possono essere riferite a più etichette... e consentono, in una seconda fase, di raggruppare le etichette (e le relative parti di testo) sotto diverse categorie sotto o sovraordinate.
				Espliscono il perché della scelta dell'Unità significativa di testo operata dall'analista, ma possono contenere anche ulteriori osservazioni, riflessioni, emozioni dell'analista riguardo ai testi dei messaggi

«...le sue lezioni veicolavano saperi ma anche emozioni» (mess. 8/4), oppure: «...sapevano trasmetterti l'amore per la loro materia, creando un canale emozionale con gli alunni» (mess. 6/2).

Gli insegnanti che più restano nella memoria – e nel cuore – sono quelli dei quali si può dire: «amava la sua materia in maniera smisurata» (mess. 3/2); «...aveva un'autentica passione per la sua materia» (mess. 4/3); «...leggeva testi, mostrava quadri, non si risparmiava di certo nel trasmetterci tutta la sua passione per la materia» (mess. 10/3).

Era questa passione che riusciva a coinvolgere e a interessare: «...riusciva a convincerci a leggere di tutto. Non ho mai più letto tanto come negli anni del liceo!» (mess.10/3), «...mi faceva nascere soprattutto curiosità» (mess. 20/5). Se c'è questa passione che sa appassionare, l'insegnante può anche permettersi di esigere molto: «...l'unica che veramente mi ha appassionato era l'insegnante più severa» (mess. 19/4).

La passione di cui si parla non è rivolta solo alla "materia" di studio, ma anche al lavoro di insegnante; potremmo definirla una passione educativa professionale: «...ho preferito gli insegnanti che amavano la loro materia e il loro lavoro» (mess.15/2), e anche questa passione si comunica: «...mi hanno trasmesso la stessa passione che mettevano loro nell'insegnamento» (mess. 11/3).

## *2) La cura delle relazioni*

L'insegnamento ha a che fare con la qualità dei rapporti: «...ho preferito gli insegnanti che... stabilivano un rapporto interpersonale con noi, che comunicavano con noi» (mess.15/2).

L'attenzione alla persona si esprime in uno sguardo che sa avventurarsi oltre la superficie e sa cogliere anche le attese inesprese: «...guardava non solo se e quanto avevi studiato ma anche se un giorno eri giù di corda, e, se la situazione lo richiedeva, dedicava il suo tempo a darci lezioni di vita, interessata alla crescita e al benessere psicologico degli alunni che aveva di fronte» (mess. 4/3). È un'attenzione che si esprime nello sguardo dell'insegnante ma sa anche leggere gli sguardi degli allievi: «...bastava uno sguardo un po' dubbioso da parte nostra e coglieva il momento per fermarsi e chiedere perché» (mess.1/3).

L'attenzione si esprime anche nel modo in cui si comunica l'esito di una prova di valutazione, come ricorda O.: «Quando comunicava dei voti insufficienti capivi il suo dispiacere nel dare "la notizia"; non era un asettico elenco di voti. Aveva sempre il sorriso sulle labbra e questo ti dava la speranza di poter riuscire a prendere quella benedetta/maledetta sufficienza» (mess. 8/4).

È quel modo di porsi incoraggiante e valorizzante, che anche altri hanno avuto la possibilità di sperimentare («...ci incoraggiava sempre», mess. 1/4) e che stimola a raggiungere anche le mete più ambiziose: «...pretendeva molto da noi, ma ci faceva anche sentire capaci di essere all'altezza, se ci fossimo impegnati, delle cose che ci chiedeva» (mess.10/3).

Al fondo di tutto, come dice E., sta l'atteggiamento di «...rispetto per l'a-

lunno, portatore di una storia e di un'identità assolutamente unica, di una ricchezza da trovare e valorizzare (con modi e tempi differenti)» (mess. 4/5). Anche R. ha avvertito spesso nei suoi insegnanti «...il rispetto e la stima per quello che ero in quel momento» (mess. 1/3). È questo che gli fa dire: «...ognuno di noi si sentiva considerato» (mess. 1/3).

La vicinanza e la ricerca di un contatto, anche fisico, esprimono il desiderio e la disponibilità ad entrare in relazione, come ricorda ancora O., parlando della sua professoressa di Lettere: «Si muoveva nella classe quando spiegava e/o interrogava, occupava "spazi" normalmente riservati agli studenti (stiamo parlando della prima metà degli anni '80), era vicina e non solo nello spazio fisico» (mess.8/4). E L. di un suo insegnante dice che: «...non stava mai in cattedra: saltellava per la classe parlando e gesticolando come attraversato costantemente da un'incredibile energia» (mess.10/3).

### *3) Un atteggiamento positivo nei confronti della vita*

Anche F. ricorda un'esperienza di rapporto positivo con i propri insegnanti, ma nel suo caso si nota una sfumatura ulteriore. F. ha avvertito nei suoi insegnanti un atteggiamento di fondo nei confronti della vita, che sa guardare ed educa a guardare innanzitutto al bene: «...ho incontrato sulla mia strada buoni insegnanti, sempre con il sorriso, che mi hanno insegnato a guardare la vita come un bicchiere mezzo pieno» (mess. 11/2). Insomma, l'insegnamento può essere vissuto, come nell'esperienza di F. con i suoi insegnanti, «...con serietà ma anche con il sorriso» (mess. 11/7).

### *4) Un rapporto maturo con il sapere*

Già abbiamo detto della passione per la propria materia, ma ci sono altri aspetti che caratterizzano il rapporto con il proprio campo di studio. Un primo aspetto è la capacità di far sì che la propria disciplina venga percepita dagli allievi come un sapere vivo, come uno strumento per leggere il mondo e agire in esso. A questo riguardo, un insegnante di matematica ricorda un suo insegnante, non a caso anche lui di matematica, «...criticato dai miei compagni ("non si riesce a prendere appunti, non si finisce mai un argomento!... »), ma con cui la matematica tornava ad essere quello che doveva: esplorazione, comprensione, mezzo per capire meglio il mondo, costruzione di un metodo di lavoro affidabile e mirato...; potrei continuare per ore...» (mess.17/3).

Abituata ad insegnanti irrigiditi nella gabbia delle loro certezze, E. ricorda invece di essere stata inizialmente sorpresa e poi stimolata dall'arrivo di un insegnante che esprimeva un modo ancora diverso di rapportarsi al sapere: «Una delle prime cose che ci disse durante la prima lezione fu: "Io non ho niente da insegnarvi, non sono depositario di alcun sapere". Le sue affermazioni ci avevano spiazzato del tutto. Contrastavano troppo con quelle dell'insegnante che lo aveva preceduto (qualcosa del tipo: "La scuola sono io, sono brava, preparata e so tutto"). Avevo già un'idea di Socrate e del suo "So di non sapere", ma non pensavo di incontrare qualcuno che incarnasse tale pensiero (soprattutto un Prof.)» (mess.4/3). L'atteggiamento umile nei confronti del sapere può anche cambiare il modo di guardare all'errore,



che diventa fonte di conoscenza: «...se qualche errore veniva commesso costituiva sempre motivo di una nuova partenza per una meta più ambiziosa» (mess.1/4).

##### 5) *La cura dei processi di apprendimento*

Nei racconti dei docenti emergono poi tutta una serie di azioni che esplicitano la cura che alcuni loro insegnanti hanno dedicato ai processi di apprendimento, che spesso risulta intrecciata con le altre forme di cura che abbiamo ricordato sopra.

In genere, i partecipanti al forum ricordano come figure positive i docenti che sapevano esprimersi con chiarezza («...aveva un modo di presentare gli argomenti tale per cui anche i concetti più ostici risultavano, come per incanto, di immediata comprensione», mess. 4/3), che ricorrevano a modalità didattiche attive: «...lezione aperta, interattiva, dinamica...» (ibid.) e «...non si ponevano in maniera frontale ma... cercavano di coinvolgermi, facendo appello alle conoscenze che possedevo già» (mess. 5/2). Anche altri ricordano elementi analoghi: «...proponevano la lezione in modo originale (per es. tramite l'impiego di strumenti, facendoci fare delle esercitazioni pratiche) e... risultavano più interessanti» (mess. 13/2); «...non prendevano il libro come unico riferimento della lezione ma... facevano della conversazione un loro punto strategico, proponendoci attività variegate... e lavori di gruppo» (mess. 5/2); «ci insegnava la materia attraverso i suoi aneddoti, le sue storie, che a volte potevano essere dei veri e propri racconti...» (mess. 2/6).

Un'insegnante di chimica racconta che la sua insegnante di italiano sapeva attribuire loro un punto di vista legittimo sulla realtà e li stimolava ad esprimerlo: «Quella professoressa mi aiutò a pensare per la prima volta con la mia testa e non ad imparare a memoria le cose che lei ci diceva» (mess. 2/2). E questo, all'inizio, può anche disorientare: «...nessuno mai aveva chiesto la mia opinione...», «...fino ad allora ero stata abituata ad esprimere quello che l'insegnante voleva e nella forma in cui lo voleva» (ibid.).

Un docente racconta di un suo insegnante di matematica, che dimostrava una concezione dinamica delle capacità del soggetto e l'abilità di sapersi muovere in quella che, con Vygotskij, possiamo chiamare "zona di sviluppo prossimale": «...ci faceva uscire alla lavagna, a risolvere problemi sempre più complessi ma formulati in modo tale che, con interventi di supporto da parte sua (più o meno consistenti, secondo il soggetto), eravamo accompagnati alla risoluzione. E questa costituiva la vera lezione sugli argomenti nuovi da affrontare. Stimolava così le nostre capacità di ragionamento...» (mess. 9/2).

A. ricorda un insegnante di Disegno e Storia dell'Arte, che sapeva valorizzare le risorse esplorative dei singoli ma anche la dimensione sociale dell'apprendimento, attivando ambienti di tipo cooperativo: «...lasciava ampia libertà nell'esecuzione delle esercitazioni, facendoci spaziare con la fantasia e incoraggiandoci nella ricerca di soluzioni nuove al nostro progettare, permettendoci di lavorare in gruppo, cosicché le capacità più spiccate di ciascuno potessero essere messe al servizio anche degli altri» (mess. 16/2).

Nel racconto di A., un insegnante di tecnologia, emerge anche la significatività di un docente che insegnava coinvolgendo gli studenti in vere e proprie esperienze: «Riusciva a coinvolgerci spesso – o eravamo noi che tatticamente lo portavamo su quella strada? – nelle sue esperienze di regista e attore di una compagnia teatrale a quell'epoca all'avanguardia. Ricordo quando tornava al lunedì con le occhiaie, di ritorno dalle *tournee* europee, ...ma erano altri tempi. Si era anche instaurato un rapporto di stima e di aiuto reciproco: noi si andava a dargli una mano nel suo teatro e in cambio si riusciva ad ottenere un "trattamento di riguardo"..." (mess. 16/2). Non è l'indulgenza che colpisce ma il fatto che l'insegnamento-apprendimento avveniva in modo attivo, quasi in una sorta di apprendistato, attraverso «...l'esperienza, i cosiddetti "trucchi del mestiere"..." (ibid.).

Non si tratta infine solo di un apprendimento a livello cognitivo. Gli insegnanti che abitano i ricordi di alcuni partecipanti al forum - forse di quelli più fortunati - si sono presi cura della persona tutta intera, come afferma M.: «...mi conducevano inevitabilmente alla riflessione, il loro metodo didattico era in grado di dare un apporto alla mia interiorità» (mess. 21/2); e C. sintetizza così la sua esperienza: «grazie a loro, mi sono sentita coinvolta in un processo formativo, educativo e didattico allo stesso tempo» (mess. 15/2).

#### **4.2. Atteggiamenti da cui prendere le distanze**

Gli insegnanti del passato sono ricordati tanto per gli eventi positivi, che hanno consentito agli allievi di crescere, quanto per quelli spiacevoli, che hanno generato sofferenza.

Qualche docente ricorda che il clima sereno dei primi anni di scolarità si incupiva via via che i gradi di scuola di innalzavano: «La scuola superiore, per ben tre lunghi anni, è stata un vero incubo!» (mess. 18/3), come se l'entusiasmo che il discente quasi spontaneamente all'inizio portava si fosse andato progressivamente spegnendo o avesse cambiato di segno. Il motivo di questo viene percepito prevalentemente nella scarsa qualità dell'esperienza vissuta con quegli insegnanti: «Dalla maggioranza degli insegnanti che ho avuto ho appreso come *non* si deve insegnare» (mess.7/6), scrive con amarezza un insegnante di matematica che attualmente lavora in un CFP.

Ma i ricordi negativi fanno male e forse sono più difficili da far emergere. La consegna riflessiva del resto orientava a figure positive. Quali sono comunque gli atteggiamenti che riusciamo a cogliere nei racconti e il cui ricordo è importante evocare, almeno per potersene poi distanziare? Anche qui si tratta di atteggiamenti tra loro spesso intrecciati.

##### *1) Atteggiamenti relazionali inadeguati*

Un'insegnante (Cfr. mess. 3/6), di cui riprenderemo più avanti un brano, ricorda di essersi sentita spesso svalutata e talvolta umiliata. A. ricorda poi il clima di paura che un insegnante riusciva a creare e sembra voler esorcizzare il ricordo con l'umorismo: «Uno in particolare, di matematica, del

biennio, è riuscito ad instaurare un clima di terrore (anche con le sue manie di pulizia, con la sua fobia per la polvere di gesso; insomma, un tipo alla Carlo Verdone dei suoi primi film!), lanciando una pallina di carta sull'elenco dei nomi del registro, tipo *roulette* russa, per pescare i nomi degli interrogati. Lasciamo perdere... lo ricordiamo così!» (mess. 16/2).

N. sottolinea l'aspetto dell'autorità o addirittura dell'autoritarismo: «La maggior parte degli insegnanti che avevo alle medie e alle superiori si ponevano con autorità in classe, cominciavano la lezione e non volevano essere interrotti» (mess. 5/6)

E F. si ricorda di un'insegnante che forse eccedeva nell'espressione del sentimento e «...raccontava in classe tutti i suoi problemi arrivando alla fine a lacrime liberatorie...» (mess. 11/3).

### 2) *L'insegnamento di certezze*

È soprattutto l'atteggiamento nei confronti del sapere ad essere segnalato come caratteristica problematica degli insegnanti che si sono avuti: «La mia insegnante di chimica del liceo spiegava la chimica come se tutto fosse un dato di fatto: "È così e basta!"; le formule si imparavano a memoria, le teorie pure» (mess. 2/6). Era l'insegnante il detentore esclusivo del sapere, che andava appreso e ripetuto: «I miei insegnanti... facevano parte della vecchia guardia (traduzione: "Io sono l'insegnante che possiede il sapere, voi – poveri ignoranti – dovete imparare a ripetere quello che dico! Se elaborate in forma personale o tentate una sintesi, sicuramente avete copiato, magari da qualche Bignami!") e ho imparato ben poco» (mess.8/6).

Una tale concezione del sapere faticava a suscitare interesse e portava con sé qualcosa di stanco e ripetitivo, come efficacemente osserva O.: «Erano docenti preparati nelle loro materie ma non trasmettevano non dico passione – termine eccessivo – ma almeno interesse per la loro materia. Da anni continuavano stancamente a ripetere lo stesso identico programma. I fratelli maggiori di alcuni miei compagni di classe avevano gli stessi identici appunti, parola dopo parola...» (mess. 8/6). E S., in relazione alle sue insegnanti di lingua straniera, afferma: «Gli insegnanti... non trasmettevano nessuna passione, nessun coinvolgimento, ci presentavano la nuova lingua come una serie di regole da memorizzare, senza nessuna attività, con poco tempo per la conversazione, con i più disparati accenti delle varie Regioni italiane, come se la lingua straniera fosse estranea a loro stessi...» (mess. 9/4).

### 3) *La didattica del libro*

Infine, tra gli aspetti negativi, qualcuno ricorda la didattica che pretende di insegnare "il" libro e non "attraverso il" libro: «Fin dalle scuole medie... ho... notato un insegnamento abbastanza piatto e monotono, sintetizzabile nel classico "Oggi, seguiamo il libro alla pagina..."» (mess. 14/4), o comunque una didattica unilateralmente trasmissiva: «...c'era una persona che spiegava (bene o meno bene) e tutti gli altri che ascoltavano in religioso silenzio, senza avere l'ardire di interrompere il soliloquio...» (mess. 4/3).

### **4.3. Il nesso tra la propria identità professionale e la propria biografia di “allievi”**

Quasi tutti i partecipanti al forum affermano che la loro pratica di insegnante è fortemente influenzata dalle figure di insegnanti che hanno incontrato sulla loro strada. È vero che gli elementi che influiscono sul proprio modo di essere come insegnante sono numerosi, toccano le personali disposizioni e sono anche, come scrive L., «...frutto di un continuo confronto con la realtà delle classi in cui mi trovo ogni giorno» (mess. 17/7). Ma certamente l'esperienza che si è fatta da allievi gioca un ruolo importante nel momento in cui si pone l'esigenza di identificarsi con il ruolo di insegnante.

Alcuni sentono che proprio l'incontro con certe figure di insegnanti è all'origine della loro stessa vocazione educativa. Un insegnante di economia confessa: «Se sono insegnante, è perché qualcuno mi ha trasmesso questa passione» (mess. 1/2).

Ed è proprio pensando all'esempio di un suo insegnante, che sapeva coniugare serietà e simpatia, che F., ingegnere e insegnante di fisica, ha ideato una singolare proposta didattica: «Una volta ho proposto un compito in classe con una videocassetta di “Willy il coyote” (ingegnere sfortunato) e i ragazzi dovevano individuare ed elencare tutti i principi di meccanica che il malcapitato animale aveva utilizzato nel filmato. È stato veramente un successo: anche i più svogliati hanno espresso la loro opinione con buoni risultati. Il sorriso ed il giusto metodo possono fare miracoli!» (mess. 11/9).

O., insegnante di lingua straniera in un Istituto professionale, ritrova in sé i tratti dello stile relazionale che lei stessa aveva sperimentato nei suoi confronti quando sedeva ai banchi di scuola: «Cerco di aprire spazi al vissuto del singolo studente e, facendo questo, apro spazi anche sul mio vissuto» (mess. 8/8), lasciando così intravedere le possibilità che la comunicazione autentica – fatta di ascolto attivo e di espressione di sé – apre.

Qualche volta invece, quando l'esperienza scolastica pregressa è stata negativa, si cerca di prendere giustamente le distanze dai modelli che si sono incontrati. Un'insegnante di lingua inglese, che attualmente insegna in un CFP, ha maturato il desiderio di diventare insegnante in reazione all'esperienza scolastica negativa che – come del resto oggi capita anche a molti dei suoi allievi – ha vissuto: «Per me, che insegno in una scuola professionale, l'aiuto diventa fondamentale. I ragazzi che accogliamo sono molto problematici – non tutti per fortuna! –. Cerco di essere per loro ciò che non sono stati i miei insegnanti per me: non sono quasi mai stata valorizzata come persona, pochi hanno stimolato in me autostima e fiducia; non essendo una delle prime della classe, non ero considerata e valutata, anzi ero, assieme ad altre compagne, sminuita anche di fronte alla classe stessa; i miei errori venivano resi pubblici! Non mi sentivo né voluta bene né rispettata» (mess. 3/6). E, come lei, G., che insegna matematica, afferma: «Il mio modo di insegnare, nella scuola professionale dove lavoro da anni, è sicuramente diverso da quello dei miei docenti di un tempo...: nessun insegnante è pagato per occuparsi dei problemi, esistenziali e non, degli alunni, ma a mio

avviso dovrebbe farlo, in quanto oggi, sempre più, gli adolescenti hanno bisogno di punti di riferimento, oltre alla famiglia, che li sappiano educare non solo al sapere ma anche all'essere, in una società sempre più allo sbando» (mess. 7/6). E sempre G., in relazione alle incrollabili certezze coltivate dai suoi insegnanti di un tempo, afferma: «Dubbi? I miei insegnanti non ne avevano, io ne ho tanti, soprattutto quando a fine anno scolastico devo decidere se dare o meno il debito ad un ragazzo. Le domande che mi pongo sono: ho agito per il bene del ragazzo? Ho fatto il possibile per la sua crescita personale e professionale?» (ibid.).

Il più delle volte questo rapporto – tra gli insegnanti avuti e gli insegnanti che siamo – è particolarmente complesso. I modelli interiorizzati sono inconsapevoli e solo l'esperienza, che inevitabilmente porta a spostare l'accento dai contenuti da insegnare ai soggetti che apprendono, mette nelle condizioni di rendersene gradualmente conto e dunque anche di disturbarli, di problematizzarli e, se è il caso, di distanziarsene: «La prima volta che mi sono trovata “gettata” in una classe, non ho potuto fare altro che ripetere l'unico modello di scuola che conoscevo: quello che avevo vissuto su di me. Poi ci si evolve, si cerca, si studia, si elabora, ma è inevitabile che in qualche angolo del mio cervello siano rimasti depositati quei modelli che hanno caratterizzato il mio percorso» (mess. 10/8).

Si riesce allora a diventare più flessibili e a relativizzare – ma anche a contaminare e ad arricchire continuamente – metodi e modelli: «...nonostante gli scopi, gli obiettivi e le convinzioni personali di fondo rimangano gli stessi, spesso mi trovo ad operare secondo strategie molto diverse, a rispolverare metodi vecchi di qualche anno o ad accantonarne altri che in passato sembravano aver dato buoni frutti, oltre a cercarne continuamente di nuovi, ...a seconda della situazione della classe» (mess. 17/7). E questo è un segnale di raggiunta competenza.

## CONCLUSIONE

Anch'io ritengo che, come afferma una delle insegnanti partecipanti al corso, «...alla fine il nodo centrale venga a risiedere essenzialmente nell'insegnante, nel suo modo di essere come persona, nel suo modo di relazionarsi con gli alunni, nella sua capacità di entrare in sintonia/empatia con loro suscitando il loro interesse» (mess. 10/10). E questo ieri come oggi.

Le storie narrate nel forum, pur nei limiti imposti dal contesto comunicativo (un corso di specializzazione a cui si era obbligati a partecipare, con tempi un po' compressi...), consentono agli scrittori – e, spero, anche ai lettori – di rivivere e re-interpretare le esperienze che riguardano l'insegnare e l'apprendere e in questo modo, forse, anche di rivedere e cambiare le proprie pratiche di insegnamento (Salo, 2006).

Del resto, come abbiamo ricordato sopra, il saper fare dell'insegnante «non è un dato di fatto, immediatamente rintracciabile nella coscienza, ma rimanda sempre ad un sapere incarnato, inscritto dentro le azioni» (Gras-

silli - Fabbri, 2003, 9) e dentro i ricordi di ciò che ci ha reso ciò che siamo.

L'analisi che abbiamo condotto ha permesso inoltre di evidenziare le potenzialità che la rete apre alla ricerca educativa, anche a quella di taglio fenomenologico-narrativo. In particolare, il forum, grazie al fatto che spesso rappresenta – o può rappresentare – una forma di comunicazione più “meditata” di altre e che, attraverso la scrittura, consente una sorta di rallentamento riflessivo, si presta a diventare un utile strumento per far emergere narrazioni e ricordi su cui attivare riflessione e ricerca. Inoltre, il contesto sociale in cui questo avviene (la comunità di apprendimento o la comunità di pratica) può amplificare la riflessività individuale (Calvani, 2001, 180).

Riteniamo che l'esempio che abbiamo presentato sia già abbastanza significativo, ma nel caso descritto, non è stato possibile far interagire adeguatamente i soggetti tra loro su quanto emergeva dai racconti; i testi prodotti erano sostanzialmente frutto di una comunicazione unidirezionale (uno a molti) e i *feedback* sono stati piuttosto rari. Abbiamo modo di ritenere che un'esperienza analoga, realizzata, ad esempio, con i formatori di uno stesso ente – oltre a contribuire al potenziamento del senso di essere parte di una comunità e di co-costruire una conoscenza non solo a partire da una riflessione autobiografica ma anche, e soprattutto, dalla condivisione dei racconti e dall'intreccio tra il proprio racconto e quello degli altri – sarebbe più proficua anche dal punto di vista della ricerca, se è vero che, nel paradigma al quale abbiamo cercato di riferirci, la ricerca è intesa come processo intersoggettivo, di negoziazione e costante coinvolgimento di tutti i soggetti che sono impegnati nell'area oggetto di ricerca.

## Bibliografia

- CACCIAMANI S., *Elementi per la costruzione di un protocollo di analisi dell'attività di un webforum, Form@re*, 27.05.2004, reperibile in <http://formare.erickson.it/>.
- CALVANI A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001.
- FERRARI S., *Giochi di rete. Metodi e strumenti per l'analisi psicopedagogica del forum*, Guerini, Milano, 2006.
- GRASSILLI B. - FABBRI L., *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia, 2003.
- MASCHERONI M. - PASQUALI F., *Breve dizionario dei nuovi media*, Carocci, Roma, 2006.
- MERIZOW J., *Transformative Dimension of Adult Learning*, Wiley & Sons, London, 1991 (tr. it.: *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003).
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e Pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- SALO U.-M., *Gli insegnanti con cui viviamo*, in FORMENTI L. (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Unicopli, Milano, 2006, 229-241.
- TACCONI G., *Fare formazione: una ricerca sul campo*, in “Rassegna CNOS” 1(2007), 142-161.