

Educare... come?

INTERVISTA A CLAUDIO DESINAN

Vorrei entrare subito nel tema dell'intervista con una domanda diretta: che cosa è la pedagogia e soprattutto che cosa è per lei?

La pedagogia è cambiata in modo radicale. Nel passato era prevalentemente di tipo speculativo e si presentava come una filosofia dell'educazione da cui si travevano poi delle regole educative: tutto l'impianto che riguardava la scuola, i programmi, i fini della formazione, il rapporto tra uomo e società veniva ricavato a posteriori. Nel secolo scorso, prima cautamente e poi in modo accelerato, la pedagogia ha tentato di diventare una scienza dell'educazione. Non ci è riuscita pienamente, ma questo sforzo ne ha modificato la struttura. Oggi la pedagogia lavora in stretta intesa con le altre scienze dell'uomo, soprattutto la psicologia, la sociologia e l'antropologia culturale, senza per questo trascurare il necessario rapporto con la filosofia. La sua caratteristica è dunque l'interdisciplinarietà e spesso diventa il terreno di sintesi dove vengono orientati all'educazione i risultati che la ricerca ha raggiunto negli altri settori. Anche i campi della pedagogia si sono estesi. La pedagogia non si interessa più soltanto della scuola e della famiglia, ma ora si occupa dell'adulto, dell'anziano, del mondo del lavoro, dell'immigrato, delle differenze. Per fare pedagogia oggi bisogna andare a cercare in più scaffali e non solo in quello della filosofia.

C'è un secondo aspetto importante: la pedagogia odierna si propone di collegare molto strettamente il tradizionale rapporto teoria-pratica. Il principio che prima viene la teoria e dopo la pratica oggi è abbandonato. Tra i due momenti esiste uno *scambio* intenso. C'è una tendenza che addirittura antepone la pratica alla teoria e tende a ritenere la pratica come il terreno privilegiato da cui trarre gli elementi per la teoria. L'attenzione della pedagogia odierna è tutta concentrata sulle esperienze dirette, l'analisi del caso, la narrazione dell'attività educativa, le difficoltà di apprendimento non intese in senso generale, ma come sono riscontrate sul campo, la diversità culturale e tutte queste cose diventano oggetto della "ricerca qualitativa". La pedagogia sta diventando dunque qualcosa di molto complesso che privilegia un rapporto strettissimo con la vita reale, tenendo conto di fini, tipologie, ambienti, culture, soggetti, perché vuole essere vita e insegnare a crescere, a vivere ed a stare con gli altri, in un mondo in trasformazione. Da questo punto di vista la pedagogia è scienza ermeneutica, scienza del significato, ed è scienza anche di un agire che sia fondato su significati e valori.

Ogni discorso sull'educazione chiama in causa il rapporto tra l'individuo e le istituzioni in un dato momento storico, tra ciò che appartiene al campo della sfera soggettiva e quanto rientra invece nel dominio della più vasta influenza sociale. C'è un mondo al singolare e un mondo al plurale che non sempre si incontrano. Rousseau, ad esempio, per poter educare il suo Emilio preferisce allontanarlo dalle istituzioni corrotte dell'ancien regime. Come valuta lei questo rapporto e in quale misura la situazione storica entra nel processo educativo?

Vorrei approfittare della sua domanda sul modo di intendere il rapporto tra individuo e società per segnalare un certo tipo di atteggiamento che oggi si è diffuso e cioè di ritenere che la scuola debba essere considerata la prima responsabile di tutto ciò che riguarda l'educazione. Quando nella società si manifestano dei problemi (la violenza negli stadi e nelle strade, le stragi del sabato sera, la cattiva alimentazione, ecc.) la scuola viene subito chiamata in causa e stampa ed autorità sono concordi nel dire che bisogna intervenire con mezzi educativi. Questo atteggiamento generale di delega serve soprattutto come paravento. Vorrei ricordare che noi viviamo in una serie di contesti ed in un ambiente culturale di cui siamo tutti responsabili. Questo clima influisce in modo determinante su ogni soggetto. Secondo la ricerca antropologica l'apprendimento dei tratti culturali che sono presenti nella società non può venire assimilato all'apprendimento scolastico. I tratti culturali non vengono "appresi" dal bambino e dall'adolescente ma vengono "interiorizzati" senza che ne abbiano coscienza. Il bambino e l'adolescente li assorbono perché sono nell'aria. Diventano regole di vita, carne della loro carne, anima della loro anima. Accanto all'educazione formale della scuola esiste insomma un processo educativo informale che entra in profondità, viene dal sociale e si respira nell'aria. Pensiamo, ad esempio, alla televisione ed ai discutibili modelli di vita che essa presenta nei suoi programmi di intrattenimento e di gossip. Pensiamo

alla abitudine alla violenza ed alla sopraffazione che i telegiornali instillano negli spettatori. Ebbene nei confronti di questi modelli culturali le armi della scuola sono piuttosto spuntate. Gli insegnanti si sentono disarmati perché avvertono che i loro sforzi per educare i ragazzi risultano scarsamente efficaci di fronte alla pressione della cultura sociale. Questa constatazione dell'importanza dell'educazione informale ha anche un altro risvolto: l'educazione non è solo un fatto istituzionale. Essa non si risolve solo nel contesto della scuola e nel rapporto soggettivo tra educatore ed educando, ma è un fatto politico. Lo aveva già segnalato Platone. Il buon cittadino della polis greca non viene formato soltanto dall'azione educativa diretta, ma anche dalla legge. La violenza negli stati non può essere combattuta solo con l'educazione ma con le buone leggi e la certezza della loro applicazione. Non voglio con ciò sollevare la scuola dalle sue responsabilità, ma sostenere che la causa di ogni aspetto negativo della vita sociale non può essere attribuita solo alla mancanza di una adeguata azione educativa da parte degli insegnanti.

Tornando però alla scuola, di fronte al problema del rapporto tra individuo e società bisogna chiarire bene qual è la funzione delle istituzioni scolastiche di oggi. Il compito ultimo della scuola è di rendere l'allievo capace di dare senso al mondo che ci circonda e di smontare i miti della società dell'eccesso. Da questo punto di vista mi pare importante chiamare in causa, ancora una volta, i valori. Mai come oggi, il compito degli insegnanti è soprattutto di dare significati, aiutare i ragazzi ad orientarsi, perché sono loro stessi che lo richiedono. Tra educazione ed insegnamento non c'è distinzione, una buona educazione è dentro un buon insegnamento. Un insegnante che non sia anche e soprattutto un educatore corre il rischio di trasmettere una cultura solo informativa e non aiuta il giovane a formarsi.

Nella sua risposta lei sottolinea come l'azione educativa debba essere improntata ai "valori". Si tratta di un richiamo condivisibile ma che forse può dar luogo ad alcuni equivoci: l'attenzione al "valore" può trasformarsi in appello "confessionale", sollecitazione che entra in rotta di collisione con altri sistemi valoriali, educazione a un tipo particolare di cittadino. Quella del valore può dunque diventare una battaglia ideologica. Come possiamo evitare questo rischio, in particolare all'interno della scuola?

C'è una questione nei valori e c'è un po' la tendenza a risolvere i valori nel senso di "comportamenti condivisi". Si tratta di una soluzione di comodo, perché consente di raggiungere un minimo di accordo su una questione oggi controversa. E la questione è se i valori sono un prodotto della cultura e della vita sociale o se i valori hanno un fondamento che superi la cultura e la vita sociale. A me pare che il problema sia molto più complesso e delicato e che i valori non possono essere considerati comportamenti condivisi, perché i comportamenti condivisi sono soggetti all'erosione del tempo. Non credo, ad esempio, che gli obiettivi educativi della scuola possano essere tratti soltanto dalle situazioni sociali. Credo che gli obiettivi della scuola debbano essere visti nel senso di pensare a ciò che

rappresenta “il meglio dell’uomo” e non a ciò che rappresenta “il meglio sociale” e cioè che superi il contesto sociale di appartenenza. È questo il senso che io assegno al concetto di valore. I valori, in quanto “il meglio dell’uomo”, diventano allora senso della responsabilità, rispetto, dignità dell’uomo ed etica dell’agire. Sono insomma delle massime kantiane fondate sul senso dell’uomo. Così intesi i valori sono qualche cosa che va al di là di un accordo sociale. E li ritroviamo nella prima parte della Costituzione. Non bisogna dimenticare che nei programmi c’è sempre il richiamo alla nostra Costituzione ed alle Carte internazionali dei diritti dell’uomo. In fondo anche i principi della nostra Costituzione e gli articoli delle Carte dei diritti sono delle massime kantiane, che devono poi essere lette e applicate nel sociale, nel quotidiano.

Sul piano didattico il valore trova fondamento nello svolgimento della vita quotidiana della classe, da cui si possono trarre principi generali. L’elemento fondamentale da tenere presente è il rispetto verso l’altro e la capacità di capire il suo punto di vista. Si tratta di un principio sul quale bisogna insistere, perché è la base di ogni comportamento sociale. Negli Orientamenti per la scuola dell’infanzia del 1990 si diceva che l’educazione morale, sessuale, sociale e religiosa deve essere sostanzialmente legata al rapporto tra il sé e l’altro. Ebbene a me pare che questo principio non debba essere limitato all’educazione infantile, ma debba venire trasferito nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, perché è da qui che nascono i valori.

È la stessa strada che sta praticando certa critica letteraria sulle orme di Bachtin, Todorov e ancora altri. Per questi autori il testo è soprattutto l’altro, un “tu” che interpella il mio mondo; la lettura diventa allora spazio dialogico, strumento essenziale per educare all’alterità, ed è in questa dimensione che si ritrova il “valore” della letteratura.

Infatti una delle condizioni per poter realizzare questo obiettivo di rapporto con l’altro è proprio quello di superare il proprio modo di vedere le cose e di cercare di entrare nella prospettiva dell’altro. Tutta l’educazione interculturale sta qui, bisogna cercare di capire il punto di vista dell’altro ed uscire dall’idea che solo la nostra visione sia giusta.

E come fare per ottenere questo risultato?

Per ottenere ciò sul piano concreto della scuola e dell’educazione ci sono alcune condizioni. Prima di tutto credo che sia giunto il momento, nel contesto socio-culturale contemporaneo e dopo due riforme che sono state fortemente contestate nella scuola, di provare a costruire una pedagogia della sostanza e della lunga durata, cioè porre l’attenzione su ciò che deve restare come compito fondamentale della scuola. Ora i compiti sostanziali della scuola, di lunga durata, possono essere raccolti in due sole parole: socializzazione e insegnamento. La scuola ha sempre avuto questi due obiettivi e queste due funzioni sono state sottolineate

anche negli ultimi interventi del ministro Fioroni (mentre sto rivedendo questa intervista scopro che queste due funzioni sono largamente presenti nelle Nuove Indicazioni del settembre 2007, che ad una prima lettura si presentano come un “ritorno alle basi”). La scuola insomma deve insegnare e deve socializzare. La socializzazione consiste nell’insegnare a vivere con gli altri, mentre l’insegnamento riguarda i contenuti dei curricoli scolastici.

Questi due obiettivi, però, sono stati intesi come distinti, se non addirittura contrapposti. Sembrava quasi che una scuola che si impegnava nella socializzazione finiva per trascurare l’insegnamento e che invece una scuola che si proponeva elevati livelli di insegnamento non poteva interessarsi anche di socializzazione. Anche le metodologie parevano distinte e la socializzazione richiedeva forme di intervento docente diverse da quelle usate per l’insegnamento. Ora a me pare che le due cose possano venire ricomposte, nel senso che si educa alla socializzazione anche attraverso l’insegnamento. Mi spiego meglio. Il primo grande obiettivo della scuola è di conquistare la capacità di elaborare un proprio pensiero e di comunicarlo, il che vuol dire capacità di lettura, di ascolto, di comunicazione, di documentazione, di analisi e di sintesi. I ragazzi di oggi sono bombardati da una quantità di informazioni: il fanciullo della scuola primaria ed il ragazzo delle medie arrivano a scuola con una quantità di informazioni che nel passato non possedevano. Ma queste informazioni sono frammentate ed egli si è abituato ormai a vivere in un ambiente di informazioni confuse. Il problema è anche dell’adulto. La cultura alla quale siamo abituati è quella del televideo, fatta di notizie rapide, mozzate e presentate come assolute. Il risultato è che ai ragazzi di oggi manca la capacità di avere un pensiero rotondo, andare in profondità, fermarsi a riflettere, raccogliere e confrontare, scambiarsi opinioni ed ascoltare, tutte caratteristiche che oggi vengono raccolte nella espressione “pensiero aperto” (la recente pedagogia americana parla di *open mind*). Credo che il compito della scuola sia proprio questo, insegnare a pensare in modo aperto. Ed abbiamo così il primo collegamento tra insegnamento e socializzazione, perché una cultura dell’approfondimento, del dialogo e dell’ascolto è la prima condizione per stare insieme agli altri e rispettarli. Una buona socializzazione, intesa come rispetto ed accettazione dell’altro, ha bisogno di venire fondata su una *mente aperta*. Una mente chiusa nel proprio ristretto ambito di pensiero soggettivo e locale è di ostacolo alla socializzazione.

Restando su questo argomento io difendo la lezione frontale e la difendo per questo motivo. La lezione frontale è stata oggetto di una critica spietata. È stato detto che rende il ragazzo passivo, elimina le possibilità di partecipazione, mortifica l’interesse, blocca l’iniziativa, tarpa le ali alla creatività. È tutto vero, se essa viene svolta come strumento di trasmissione di un sapere ordinato e compiuto che il ragazzo deve limitarsi ad assimilare ed a ripetere senza aggiunte od omissioni. Se però la lezione frontale viene proposta in un’altra maniera le cose cambiano. Dalla lezione frontale il ragazzo ha l’opportunità di cogliere un elemento che non ha occasione di cogliere in nessun altro tipo di rapporto didattico nella

scuola e cioè di vedere un *pensiero che fiorisce*: il pensiero del docente. È chiaro però che il docente deve proporre la sua lezione non come elencazione di contenuti, ma come forma di pensiero. Egli allora deve collegare vari elementi dell'argomento trattato, usare una corretta documentazione, servirsi di dati storici come insegnamenti per il presente, presentare la varietà delle posizioni lasciando poi all'allievo libertà di conclusione. Credo che lo stesso concetto di competenza su cui oggi tanto si insiste debba essere visto in questo senso: la lezione frontale è il modo in cui le conoscenze possono essere elaborate in competenze attraverso confronti, riflessioni, collegamenti. Una buona lezione frontale fatta in questa maniera impegna anche il docente a dare senso alle sue argomentazioni. Ascoltando il suo maestro l'allievo impara a collocare i dati usati nella lezione in un orizzonte di senso. Il docente raggiunge, per questa strada, anche un altro risultato: insegna i valori. C'è un episodio, da un film di cui non ricordo più il titolo che mi sembra significativo. La città di Versailles, nel 1944, si era ribellata ai nazisti. Finita la guerra, uno di questi combattenti era andato a trovare il suo vecchio professore che gli aveva detto: "Tu sei un eroe della resistenza. Hai combattuto per la libertà. E dove hai imparato tutto questo?" Il giovane rispose: "Me lo ha insegnato lei a scuola". Ribatté sorpreso l'insegnante - "Ma io a scuola insegnavo Seneca?". "È stato proprio il modo con cui lei insegnava Seneca - concluse il giovane - che mi aveva fatto capire la grande importanza della libertà".

La lezione frontale è quindi una forma di educazione all'ascolto.

Se è fatta nella maniera che ho sommariamente indicato, sì, essa diventa automaticamente educazione all'ascolto, ma è anche un'educazione all'alterità ed alla capacità di formulare un proprio pensiero. Quando la lezione è interessante viene ascoltata volentieri e l'ascolto è una forma attiva di partecipazione. L'allievo non impara solo ad ascoltare, ma impara a pensare. Bisogna capire che l'educazione non è una tecnica. Essa è un'altra cosa: è un insegnare ad essere. Da questo punto di vista credo che lo stesso discorso dei valori possa venire completato. I valori nascono anche dal modo con cui sono utilizzate e presentate le discipline di insegnamento e dalle riflessioni che esse possono suggerire. L'insegnante diventa educatore anche sotto questo aspetto.

È davvero singolare che proprio i docenti della SSIS legati ad una loro Area disciplinare di appartenenza rimarchino in queste interviste l'esigenza di andare oltre la conoscenza disciplinare nella preparazione di un insegnante (occorre che chi insegna sappia anche trasmettere interesse, passione per la materia, sia attento al vissuto dell'allievo e così via) ed è altrettanto peculiare questo richiamo al "valore" della disciplina che viene invece da chi come lei ha una formazione di carattere pedagogico. A sottolineare che i due aspetti (radicamento disciplinare e attenzione didattica) sono strettamente correlati e che il conflitto che talvolta emerge tra disciplinari e (psico)pedagogisti non riguarda una riflessione interna ai temi dell'insegnamento.

Mi viene in mente un altro elemento per realizzare tutte queste cose nella scuola. C'è anche un altro aspetto che mi pare importante: e cioè la didattica dell'insegnante, il suo modo di lavorare. Dicevano gli antichi, trattando la questione della grammatica, *De minimis non curat magister*. Riportando la massima alla nostra questione, un'impostazione didattica che va nei dettagli, nel particolare, nelle cose minime senza però curarsi di ricondurre questi particolari alla generalità e senza riuscire a dare una visione globale della questione finisce per essere fuorviante, perché trasforma il particolare nell'assoluto. Più che il ragionamento viene chiamata in causa la memoria dell'allievo. La didattica dell'insegnante deve essere centrata sui problemi. Dietro questa richiesta di ricondurre il pensiero alla globalità, c'è l'insegnamento del Morin, il quale ha elencato i sette saperi che la scuola deve insegnare nella società postmoderna. Il primo di questi saperi è che bisogna insegnare "la cecità della conoscenza", e cioè che la conoscenza non è assoluta, ma è solo una approssimazione alla realtà. Per il Morin la conoscenza è sempre imprecisa e con dei lati oscuri. Il secondo sapere, conseguenza diretta del primo, è che, se la conoscenza è cieca, imprecisa ed approssimata, bisogna insegnare una "conoscenza pertinente" e cioè globale, che non resti nel dettaglio, ma che riconduca il dettaglio alla questione generale. Una conoscenza pertinente è formativa, perché mette insieme le cose ed abitua a ragionare sul complesso e a non fermarsi al particolare. Lo scopo dell'insegnamento, come sostiene il Morin, ma come aveva già detto il Montaigne, non è una testa ben piena, ma una testa ben fatta.

Quale "giudizio" dare allora della scuola di oggi alla luce di queste sue considerazioni?

C'è un forte disagio nella scuola di oggi che è causato anche dalla successione in tempi brevi di due riforme contestate e male applicate. Agli insegnanti oggi mancano punti di riferimento solidi. Il disagio è anche legato al fatto che non è facile vivere la collegialità docente e non è facile decidere. Nei fatti la collegialità o glissa sui problemi o, se li affronta, deve chiamare in causa e mettere in discussione delicati e complessi meccanismi di natura teoretica, metodologica e relazionale. Nella scuola basta discutere collegialmente sul modo di spostare una matita che subito vengono invocati i grandi principi e allora tutto diventa difficile. C'è dunque una forte tensione oggi nella scuola. D'altra parte non esistono, al momento, altre soluzioni che quella di una messa in comune pacata, sincera ed aperta dei problemi da affrontare, che sono poi sempre quelli: i contenuti, i metodi, la valutazione, l'organizzazione delle attività e l'atteggiamento dell'insegnante.

C'è però un altro aspetto di questa questione della collegialità che ha bisogno di un cambio della normativa. Penso alla funzione dirigente, che è fondamentale nella scuola. È stata una forzatura quella di ritenere che tutti i compiti della scuola debbano essere trasferiti ai diversi organi collegiali (e cioè agli insegnanti ed alle altre figure presenti nella scuola) e che il dirigente debba assumere una prevalente funzione burocratica. Vede, io vengo da una vecchia guardia, per età ed esperienza. In fondo una volta la funzione del preside e del direttore didattico era duplice: di

natura didattica e di controllo. Queste due funzioni erano state accusate di essere autoritarie e repressive e di essere espressione di una scuola verticalistica e anti-democratica. Oggi preside e direttore didattico sono diventati dirigenti. Ebbene, per superare l'accusa di svolgere un ruolo autoritario ed impositivo, a queste figure sono state tolte praticamente queste due funzioni e sono stati assegnati compiti prevalentemente burocratici. Ed è qui che la legge dovrebbe intervenire, ma per andare avanti e non per tornare indietro. Al dirigente scolastico bisognerebbe assegnare esplicitamente due altre funzioni. La prima è di orientamento. Siccome le modalità di interpretare l'azione didattica tra gli insegnanti possono essere diverse e le proposte organizzative sono contrastanti, il dirigente scolastico dovrebbe assumere in modo più diretto e partecipativo un compito di mediazione tra le differenti posizioni. La seconda funzione è di sostenere e seguire la progettazione delle forme di intervento concordate con gli insegnanti e verificarne il percorso. Queste due funzioni non costituirebbero il ritorno ad un ruolo autoritario ed impositivo, ma andrebbero incontro ad una necessità oggettiva della scuola. In realtà non pochi dirigenti si sono già assunti questi compiti, ma sarebbe necessaria una normativa chiara. La discussione che oggi si sta svolgendo sulla costituzione nella scuola di uno staff dirigenziale che aiuti il dirigente ad affrontare la nuova organizzazione della scuola va intesa in questa prospettiva.

Sono invece d'accordo sull'autonomia, quella nata con la Bassanini, che trasferiva dalla amministrazione centrale alla periferia tutta una serie di competenze, e che, con l'art. 27, aveva investito la scuola. L'autonomia è lo strumento fondamentale per poter adeguare il programma di insegnamento alle esigenze della classe ed organizzare un piano dell'offerta formativa che risponda alle aspettative delle famiglie e del territorio. L'autonomia ha posto però un problema non ancora completamente risolto: quello di conciliare i compiti prescrittivi del centro con la libertà di azione della periferia.

Vorrei farle un'ultima domanda di carattere generale prima di chiederle qualcosa di più specifico sulla SSIS. Queste difficoltà, queste tensioni tra gli insegnanti che lei evidenzia nella scuola e che, mi pare di capire, dipendono anche da una limitata attenzione da parte dei Dirigenti scolastici alle questioni di ordine didattico, si riflettono sugli studenti e in che modo? C'è un malessere nella scuola che è in un certo senso d'ostacolo all'apprendimento?

Le difficoltà che ho sottolineato prima si ripercuotono sugli studenti i quali hanno bisogno di sapere che cosa gli insegnanti pretendono da loro per poter far bene. Ora queste richieste sono contrastanti e variano da insegnante ad insegnante e da scuola a scuola. Quando uno studente cambia scuola o entra in un scuola di livello superiore la prima cosa che fa è cercare di capire quali sono le regole del sistema e quali sono le richieste che il sistema gli rivolge. Inoltre egli tenta anche di capire quali sono le richieste di ogni singolo docente. La ricerca didattica ha segnalato che lo studente deve sottoscrivere un vero e proprio contratto virtuale di lavoro con la scuola: se so cosa la scuola mi chiede io posso impegnarmi a rea-

lizzarlo. Ora se le richieste della scuola sono discordanti, disordinate, contraddittorie è chiaro che lo studente si sente a disagio. Si sente a disagio perché non riesce a mettere a fuoco i meccanismi di controllo delle situazioni scolastiche. Un simile disagio non si ripercuote solo negativamente sul piano dell'apprendimento. Egli si sente a disagio anche nel costruire i propri schemi di rapporto con il mondo. Questa è una conseguenza pesante. In fondo lo studente riporta all'esterno, nei confronti della società, quella stessa sensazione di malessere che ha vissuto nei confronti dell'istituzione scuola. Qual è il risultato? Il risultato è che ogni studente cerca di capire cosa deve fare per cavarsela da solo ed uscirne con il minimo danno. E allora tutti i grandi disegni sulla funzione della scuola, dell'insegnare ad imparare, della collaborazione, dello studiare per il gusto di capire, del sostegno della motivazione diventano deboli, perché l'attenzione dello studente è concentrata su un'altra dimensione, e cioè sul capire come far fronte ad atteggiamenti docenti e richieste istituzionali contraddittorie. Esiste oggi tutta una ricerca metacognitiva che si sforza di capire il modo con cui lo studente interpreta la scuola e le sue regole e che sostiene che i risultati di apprendimento e di formazione sono dovuti anche all'atteggiamento che lo studente assume nei confronti della scuola e delle materie curricolari.

Legato a questo c'è il problema dell'organizzazione. Noi veniamo da un sistema culturale in cui mancava una cultura dell'organizzazione della scuola. Fino a quando l'insegnante era libero di chiudersi in classe e di fare quello che riteneva giusto non c'era il problema dell'organizzazione. Adesso che gli insegnanti devono lavorare insieme, condurre laboratori, entrare in sistemi modulari, portare avanti progetti interclasse, aprirsi al territorio allora il problema dell'organizzazione diventa pressante.

Come valuta la sua esperienza di insegnamento alla SSIS? Lei, tra l'altro, aveva già lavorato nella scuola di formazione primaria...

Io ho lavorato sempre con gli insegnanti; sono stato maestro elementare e professore della scuola media. Ho anche partecipato alle attività di aggiornamento dell'ex IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia ed ho preso parte come relatore in una varietà di corsi di formazione nazionale organizzati dal Centro didattico nazionale di Firenze, ancora con il professor Petrini.

Devo dire che la mia esperienza nei confronti della SSIS è stata positiva. Ho incontrato persone interessate che per frequentare hanno dovuto superare non pochi disagi: perché i corsisti, in quanto insegnanti a tempo determinato, hanno una continua sensazione di precarietà, devono far fronte a tutte le incombenze della scuola, vengono da sedi disagiate e sono legati agli orari dei mezzi di comunicazione. Se seguono le lezioni della SSIS lo fanno solo perché sono interessati. Conosco insegnanti che non se la sentono di iscriversi ai corsi SSIS perché temono di non essere in grado di far fronte all'impegno che essi richiedono. I corsisti, comunque, non sono spinti solo dalla necessità di regolarizzare la loro

posizione nella scuola. Essi sono sostenuti anche da un interesse professionale. Si aspettano di imparare qualcosa che consenta loro di fare meglio scuola. E questo lo colgo anche attraverso le tesine. Nelle tesine che mi portano cercano sempre di andare dentro il problema scelto e di cogliere gli elementi educativi della questione affrontata. Da questo punto di vista il mio giudizio è positivo.

Ho l'impressione tuttavia che, in quanto insegnanti, essi vivano un forte disagio: lo sento nei corridoi ed in aula e lo avverto dalle domande. C'è un senso di insoddisfazione nei confronti della scuola e della loro funzione docente. Questo senso di insoddisfazione, di amore-odio nei confronti della scuola lo ritrovo anche attraverso un lavoro che faccio svolgere all'inizio di ogni corso. Il mio corso di pedagogia generale è trasversale e vi prendono parte gli iscritti a tutte le classi di concorso. Dispongo quindi di un osservatorio abbastanza ampio. In media il numero dei frequentanti è sempre molto numeroso. Ebbene nella mia prima lezione propongo a questi insegnanti un laboratorio e chiedo loro di elencare su due colonne quali sono gli aspetti positivi e quelli negativi della loro esperienza di studenti. Ricerche di questo tipo sono state già fatte, anche all'estero, però in queste ricerche erano coinvolti gli studenti, ai quali veniva richiesto di dare un giudizio sui propri insegnanti e non riguardavano insegnanti, cioè persone che ora sono dall'altra parte della barricata. Nel mio laboratorio i corsisti si raccoglievano per area disciplinare e concluso il lavoro un portavoce del gruppo veniva al bancone per presentare i risultati. In queste presentazioni emergono elementi che coincidono nelle diverse aree di insegnamento. Ad esempio si riesce a cogliere che la disciplina insegnata, in quanto tale, non determina il tipo di rapporto con la scuola vissuto dallo studente, che è legato invece a fattori che non sono di natura disciplinare.

La vita scolastica è fatta anche di un certo clima che si stabilisce nella classe e non è fatta solo di materie, compiti e interrogazioni. Dai lavori di gruppo sono emersi, come elementi comuni, l'apprensione per la valutazione scolastica, l'ansia delle interrogazioni e delle prove di verifica, le emozioni vissute nella gita scolastica, i primi affetti adolescenziali, l'innamoramento per una disciplina per merito del proprio professore, il modo diverso che lo studente assumeva quando doveva seguire una lezione in aula o quando doveva partecipare ad un lavoro di gruppo. Sono comparse cose meno note, ma non meno significative, che caratterizzano lo studente, come la curiosità di scoprire il modo di essere del docente, l'attenzione che egli poneva nell'accertare lo stato d'animo del suo insegnante, la grande capacità di analisi che gli studenti hanno nei suoi confronti ed una chiarezza di autovalutazione insospettata.

Emergono poi altre situazioni che a mio avviso sono significative. Non è importante soltanto il comportamento didattico del docente. Dai seminari è venuto fuori che gli eventi didattici e relazionali nella scuola sono legati soprattutto dall'interpretazione che viene data loro dal singolo studente. Tutto dipende da come lo studente vive un evento ed una certa richiesta della scuola, dal modo con cui egli accoglie le parole del docente ed interpreta i suoi atteggiamenti. Questo aspetto incide soprattutto sui rapporti intersoggettivi tra docente ed allievo e sul

modo che lo studente ha di giudicare il suo insegnante. Le faccio un esempio. Quest'anno una specializzanda ha ricordato il momento di disagio che lei aveva vissuto quando il professore si era presentato dando del lei agli studenti. E questo rilievo mi ha colpito perché l'anno precedente l'interpretazione era stata esattamente il contrario. L'azione dunque di dare del lei o del tu allo studente non è significativa di per sé. Dipende molto dall'interpretazione che viene attribuita a questi comportamenti dal singolo studente. Lo stesso può accadere per il modello di lezione seguito dal docente e i singoli aspetti che lo studente coglie in questo modello. La stessa valutazione assume significati diversi da allievo ad allievo, a seconda del modo con cui egli la vive.

Credo che gli specializzandi abbiano apprezzato questo suo sforzo...

C'è ancora un'ultima cosa che vorrei precisare e che riguarda l'insegnamento. È importante che il docente, nell'ambito della sua didattica, segua le indicazioni che sono state messe a fuoco dalla ricerca pedagogica odierna.

Traggo spunto dalla teoria del costruttivismo didattico. Per il costruttivismo didattico l'insegnamento non è costituito soltanto da un andare continuamente avanti, momento per momento, pezzo per pezzo, per costruire delle conoscenze che si aggiungono le une alle altre: è importante che l'insegnante sappia anche tornare indietro, ricomporre, ricostruire, presentare un altro punto di vista, collocare quello che si sapeva prima nel nuovo, perché il nuovo è un'occasione essenziale per chiarire il già noto, sciogliere i dubbi, illuminare i punti oscuri. Se è vero che il già noto è la base per capire il nuovo, è vero anche che spesso il nuovo aiuta a chiarire il già noto. Questo lavoro continuo di andata e ritorno tra il noto e l'ignoto, tra il vecchio e il nuovo, mi consente di approfondire quel secondo sapere del Morin, la pertinenza della conoscenza, a cui ho già accennato. Il rapporto di continuità tra il già noto ed il nuovo aiuta lo studente ad entrare nell'idea che la conoscenza deve essere una continua elaborazione e che è sbagliato ritenere che una volta conquistato il nuovo non occorra più riconsiderarlo, perché tanto "lo si sa già". Il lavoro di andata-ritorno aiuta anche lo studente a rendersi conto che il sapere non è fatto dalla somma di singole parti e che, queste parti, una volta apprese, non vanno messe in un cassetto e abbandonate. L'osservazione consueta dello studente, "questo faceva parte del programma dell'altro mese" è il segno tipico di questo modo di intendere gli apprendimenti. Naturalmente una simile impostazione richiede sempre una didattica che sappia usare i dettagli come elementi illuminanti del problema. Il particolare storico in quanto tale non ha significato, resta sul piano aneddotico, se non viene utilizzato per dare senso ad un periodo, chiarire una questione, evidenziare un aspetto.

Un tale lavoro continuo e sistematico di rielaborazione dei dati conosciuti prepara lo studente ad accogliere anche contributi non scolastici. Gli diventa così abituale utilizzare il paginone culturale del «Corriere della sera» che riporta un articolo da cui si possono trarre notizie che aiutano a completare quanto appreso

in classe. Egli acquista anche l'atteggiamento mentale di andare a cercarsi da solo dati e notizie utili. Tutto questo sfocia nella capacità di vedere come la conoscenza sia una continua costruzione e come questa costruzione non sia solo compito dell'insegnante, ma anche dello studente. Il principio didattico che l'insegnamento deve essere partecipativo e non trasmissivo sta qua dentro.

Faccio un esempio tratto dall'insegnamento della lingua. Sarebbe importante approfondire questo problema. Mi limito a dire che gli insegnanti dovrebbero riconsiderare la lingua scritta e far scrivere con regolarità dei temi ai propri allievi, perché questi ragazzi, abituati ai saggi brevi, hanno perso l'abitudine di sviluppare un argomento e di usare quindi, un linguaggio scritto conseguente. I principi del costruttivismo didattico vanno applicati anche al tema. Quando nella scuola esisteva il vecchio sistema del componimento il percorso era il seguente: l'insegnante proponeva l'argomento, lo studente svolgeva il suo tema, l'insegnante lo correggeva e poi il tema veniva abbandonato: una volta corretto, il tema aveva raggiunto la sua perfezione e si poteva passare ad un altro argomento. Se si parte dalla teoria del costruttivismo didattico questo procedimento va modificato. Un tema svolto e corretto, non è mai definitivo, ma può venire rivisto ed aggiornato, perché ci saranno sempre nuovi dati che potranno essere utilizzati per ulteriori approfondimenti. Naturalmente il docente deve essere in grado di seguire i suoi studenti e di segnalar loro le eventuali integrazioni. L'insegnante insomma non può muoversi in classe soltanto sulla base del proprio programma, ma deve anche essere dentro le attività dei ragazzi, oserei dire dentro la loro testa. Egli diventa in questo modo co-costruttore delle conoscenze. È chiaro che a volte potrà essere necessario rifare il tema, o una sua parte, altre volte sarà sufficiente suggerire allo studente i cambiamenti e le integrazioni da introdurre per ottenere il risultato di avviarlo ad una concezione del sapere di tipo costruttivista.

Bisognerebbe forse iniziare a pensare che lo studente non è il nemico, che chi è seduto dietro un banco ad ascoltare la nostra lezione è anche capace di pensare, di elaborare qualche riflessione, di avanzare proposte... In genere i ragazzi, anche quando parlano di noi insegnanti, sono molto più obiettivi di quanto si suppone e sono senz'altro in grado di rispondere alle nostre sollecitazioni, a patto che si prendano seriamente in considerazione le loro parole. Sono convinto che la nostra azione educativa può avere maggiore incidenza se fa affidamento alla libertà di discernimento dell'altro e non rimane chiusa in certi schemi costrittivi, in formule che marcano troppo il proprio "ruolo" e i propri compiti.

Il processo di apprendimento comporta sempre momenti oscuri, dubbi, incertezze e l'insegnante deve avere la capacità di riconoscere questi aspetti per sciogliere questi dubbi e incertezze. I quali non vanno confusi con gli errori, ma vanno considerati per quello che sono, e cioè fasi regolari che sono presenti in tutti gli apprendimenti ed in qualunque disciplina di insegnamento. In questa prospettiva cambia anche la procedura della valutazione. Ritenere che le risposte dell'allievo o sono giuste o sono sbagliate e bloccarlo subito alla minima

imprecisione significa trascurare che l'apprendimento procede per incertezze e dubbi. L'insegnante dunque deve accettare qualunque risposta dell'allievo, anche la più sconclusionata. La valutazione non serve solo per verificare la correttezza dell'apprendimento: vista in questa prospettiva la valutazione diventa una contabilità dei limiti. Bisogna invece provare a far rientrare nella valutazione le difficoltà e i dubbi che si è posto il ragazzo nel risolvere un certo problema che poi egli è riuscito a risolvere in maniera più o meno corretta. Questo ragazzo evidentemente ha trovato una via di uscita, ma ha bisogno di aggiustare l'itinerario svolto, o di precisare il linguaggio o di ottenere una conferma. Può non aver tenuto conto di tutti i dati ed allora la sua risposta è incompleta. La valutazione deve essere allora in grado di cogliere anche questi elementi. Io dico sempre agli insegnanti: "Fatevi una bella casistica degli errori e delle imprecisioni dei ragazzi perché potrete poi ricavarne le vostre modalità di intervento". Se la risposta è inesatta l'insegnante deve essere capace di dire all'allievo: "La soluzione che hai trovato va perfezionata così". Nel caso invece che la risposta sia corretta non deve darla per scontata, ma deve invece saper dire: "questo era un aspetto difficile del lavoro che dovevi fare. Hai saputo cogliere la difficoltà e l'hai trattata bene". La ricerca psicologica insiste molto sulla valorizzazione dell'allievo e sul sostegno dell'autostima. Ebbene valorizzazione e sostegno dell'autostima partono da interventi di questo tipo. Dire al ragazzo "sei bravo" non serve, se questo elogio non è fondato su elementi concreti. Diventa soltanto una espressione vuota e ad un certo momento l'allievo non si sente più gratificato da questo tipo di elogio. Nel momento in cui invece l'insegnante gli conferma lo sforzo che ha fatto e il percorso che ha realizzato allora le sue parole sono apprezzate.

Per fare questo tuttavia l'insegnante deve avere un'altra concezione del tempo e dello svolgimento della prova. Se si chiede allo studente di eseguire un certo numero di quesiti in x minuti e se si è attenti soltanto a misurare la correttezza delle risposte nella cornice prescrittiva della durata, mi chiedo cosa si sta verificando. Evidentemente posso accertare che uno studente in quel lasso di tempo non sa fare nulla, è zero. Ma cosa ho capito dei suoi processi di apprendimento, che informazioni ho raccolto sulla natura delle sue difficoltà? Se invece sono più elastico, più accorto a cogliere altri indizi nella preparazione di un ragazzo, magari verifico che con maggior tempo a disposizione, proprio perché quel ragazzo è più complesso, ha una struttura di pensiero diversa o un altro modo di lavorare, riesce a risolvere il problema. Dunque raccolgo ulteriori elementi per poter interpretare ciò che avviene dentro l'altro: è allora che io verifico realmente qualcosa, non quando do un compito con consegne sempre più stringenti, sempre più incalzanti nell'esecuzione: questa volta ti ho dato dieci esercizi in venti minuti, la prossima volta te ne darò dodici e poi quindici, e ancora di più perché la tua prestazione possa essere sempre più vigorosa...

Diventa massacrante, diventa. È diffusa la tendenza a risolvere tutta la valutazione in una serie di prove oggettive di profitto, che ripetute con troppa frequenza diventano opprimenti. Il ragazzo si abitua a studiare in modo da poter avere

quelle informazioni che probabilmente potrebbero essere richieste nella prova. Egli non si sforza più di lavorare sui concetti e di cercare di farli propri, ma si propone di cogliere quegli elementi minimi memorizzabili che potrebbero essere riprodotti nella prova. Si impegna nel possesso di un sapere frammentato che però non genera cultura. Prove di verifica di questo tipo sono sempre costruite su un sapere ridotto a pochissimi elementi, perché non possono essere realizzate in altra maniera. Le prove oggettive portano dunque ad un modo falsato di intendere le conoscenze. E la cosa più grave è che il ragazzo finisce con il ritenere che in fondo l'apprendimento sia questo.

Il secondo aspetto negativo delle prove oggettive di profitto è che esse incidono sull'emotività del ragazzo che vive momenti di angoscia perché dai loro risultati non ha possibilità di salvezza.

Se poi le prove oggettive di profitto vengono utilizzate è importante distinguere la verifica dalla valutazione. La verifica riguarda il risultato oggettivo della prova, il numero effettivo delle risposte sbagliate. La valutazione è data invece dal giudizio che l'insegnante formula su un tale risultato, che può anche non rispettare l'esito della prova. Così, ad esempio, la valutazione che l'insegnante assegna alla prova di un allievo che dà segnali di miglioramento può essere diversa, in senso positivo, dalla valutazione che egli dà ad un allievo che invece ha una storia diversa alle spalle. In ogni caso non è un buon segnale dare inizio all'anno scolastico con una serie di prove oggettive di profitto e poi intervenire con giudizi negativi sugli allievi, che creano un clima di timore e influiscono negativamente sui loro atteggiamenti verso la scuola e verso le richieste dell'insegnante.

Una forma di valutazione corretta deve avvenire preferibilmente *in itinere*, attraverso il dialogo, le domande che l'allievo pone in aula, le sue iniziative e le sue riflessioni. La tanto criticata interrogazione, usata nelle forme del colloquio, anche dal banco, va recuperata. In una simile prospettiva cambia il concetto di valutazione. Essa non è più la contabilità degli errori, ma è volta a costruire un progetto di apprendimento.

Un altro principio della valutazione è che l'insegnante deve evitare di dare dei giudizi che investano la personalità del ragazzo, ma deve sempre limitarsi a segnalare elementi che riguardino il compito. In altre parole è legittimo che l'insegnante indichi le lacune che un allievo accusa tanto in un colloquio che in una prova di profitto, ma la lacuna nella disciplina non è una lacuna di personalità. Un ragazzo non riesce nella vita perché ha fatto bene quella certa prova di profitto. E la trasposizione della valutazione da un dato oggettivo a una valutazione della personalità pesa negativamente sui ragazzi, perché si sentono valutati non per quello che fanno, ma per quello che si suppone che essi siano.

Gli argomenti pedagogici non sono così esauriti, penso però che, in sintesi, ho disegnato il mio modo di intendere l'azione dell'insegnante.

Claudio Desinan insegna alla SSIS Pedagogia generale. Attualmente è in pensione. Ha insegnato Pedagogia prima nell'ex Magistero e poi nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo triestino. Per incarico della Facoltà ha anche tenuto altri insegnamenti pedagogici, come Storia delle Pedagogia e Pedagogia Speciale. Attualmente è incaricato di Educazione Permanente e alle Differenze nel corso di laurea in Servizio Sociale e di Pedagogia III (Pedagogia della scuola) nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. E' stato anche Direttore del Dipartimento dell'Educazione. Si è interessato soprattutto di formazione docente e svantaggio socio-culturale. Tra i temi più recenti si è occupato di intercultura e del rapporto tra formazione e comunicazione. Negli ultimi anni ha pubblicato i saggi: *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano 1997; *Educazione e Servizio Sociale: le buone ragioni di una convergenza*, Bologna 2003; *Poesia ed educazione*, Roma 2005; *L'intelligenza emotiva*, Pola, 2006.

L'intervista, a cura di Salvatore Di Pasqua, è il frutto di un cordiale colloquio che ha avuto luogo al Dipartimento di Scienze dell'educazione in Via Tigor il giorno 8 maggio 2007.