

Elio Damiano

IL SAPERE DELL'INSEGNARE

Introduzione
alla Didattica per Concetti
con esercitazioni

Laboratori disciplinari con la Didattica per Concetti



FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Elio Damiano

IL SAPERE DELL'INSEGNARE

Introduzione
alla Didattica per Concetti
con esercitazioni

FrancoAngeli

Com'è noto, in particolare agli insegnanti ed ai loro formatori, la didattica è anche un tipo di testualità peculiare, che si esprime come un "linguaggio per l'azione". Alla stregua del copione per il teatro e degli schemi per lo sport, ha bisogno di una grafica varia ed articolata capace di assicurare alla pagina scritta un formato adeguato a rappresentare il complesso e sofisticato lavoro di aula. Gli Autori ed il Curatore dei volumi di questa Collana sono ben consapevoli che se questi volumi sono riusciti a rendere esplicita e comunicabile la loro proposta il merito va in buona misura al lavoro intelligente e rigoroso della dott.ssa Katiuska Bortolozzo che ha saputo ascoltare ed interpretare. A lei il nostro grazie più cordiale.

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prolegomeni Il sapere dell'insegnare

Chi insegna cosa	pag.	9
Chi insegna come	»	14
L'insegnante e il sapere	»	18
Studiare l'apprendimento per sapere l'insegnamento	»	20
Sapere di "scienza" e sapere d'"esperienza"	»	21
Non basta sapere di Psicologia	»	22
Paradosso primo: «Non esiste un Sapere-Insegnante»	»	23
Paradosso secondo: «L'Insegnamento è la Causa dell'Apprendimento»	»	24
Dicotomia prima: sapere tecnico o sapere artistico e artigianale	»	26
Dicotomia seconda: sapere tecnico o sapere morale	»	27
Un programma di ricerca: «Studiare l'Insegnamento»	»	29
Sapere "per" gli insegnanti e sapere "degli" insegnanti	»	32
A cosa pensano gli insegnanti quando pensano l'insegnamento?	»	34
Che sapere è il sapere degli insegnanti?	»	35
Considerazione prima: sapere per l'innovazione	»	38
Considerazione seconda: sapere per la formazione	»	39
Un mestiere di saperi	»	41
Tanti saperi per un mestiere solo	»	45
Sapere scientifico "vs" sapere scolastico	»	46
Sapere scientifico "e" sapere didattico-disciplinare	»	49

Il sapere dell'insegnare	pag.	56
Modelli per insegnare	»	70
Insegnare con i Concetti	»	72
Bibliografia	»	76
Laboratorio		
La Didattica per Concetti		
Programmare l'insegnamento	»	85
I. Progettare l'Unità Didattica	»	89
I.1. Come fare una Mappa Concettuale	»	91
I.2. Come fare una Conversazione Clinica	»	107
I.3. Nella testa degli alunni... La matrice cognitiva	»	137
I.4. La Rete Concettuale	»	157
II. Condurre l'Unità Didattica	»	171
II.0. Tra il "dire" e il "fare": la progettazione dell'Unità Didattica	»	173
II.1. "Passo dopo passo": le Fasi di Lavoro	»	177
II.2. I Mediatori Didattici	»	205
III. Valutare secondo la Didattica per Concetti	»	211
III.1. "Imparare dall'azione": perché valutare	»	213
III.2. Per la padronanza dei processi di concettualizzazione: valutare secondo la DxC	»	219
III.3. Per una tassonomia della padronanza concettuale	»	225
L'altra faccia del sapere	»	253
Riferimenti bibliografici	»	257
Bibliografia sulla Didattica per Concetti	»	258
Correzione delle esercitazioni	»	259

Prolegomeni

Il sapere dell'insegnare

Chi insegna cosa

«Da tempo, presso la scuola media di N, si avverte l'esigenza di avviare nelle classi un discorso sull'educazione sessuale. Se ne parla in ripetute occasioni, prima tra docenti, poi con i genitori. Dopo accese discussioni, si arriva a mettere l'argomento all'Ordine del Giorno di un Collegio Docenti che si preannuncia tempestoso perché nessuno, in avvio, è d'accordo con nessun altro.

Quando si comincia, c'è grande attesa, i vari punti a tema scivolano via senza intoppi, senza il solito chiacchiericcio di fondo: e al momento in cui la Preside enuncia il problema il silenzio si fa spettrale e nessuno chiede la parola. Mentre l'imbarazzo diventa sempre più evidente, la Preside effettua il primo affondo, proponendo di affidare agli insegnanti di scienze la trattazione di tematiche relative all'educazione sessuale all'interno del loro programma. Ma le docenti in questione non hanno bisogno di scambiarsi alcuno sguardo d'intesa, prima che una di loro – la prof.ssa A, nota per la sua franchezza – scatta in piedi e fa osservare che loro non hanno bisogno di occasioni pruriginose per occuparsi di sessualità, contenuto da sempre presente nel loro insegnamento: ma la questione – spiega – si pone in ben altri termini che di “biologia della riproduzione”, di apparati genitali, semi e... bambini che non nascono sotto i cavoli. Il problema “sesso” è ben altro e lascia intendere che le scritte oscene che tappezzano i gabinetti richiedono una trattazione che esuli dal taglio “oggettivo” richiesto dall'educazione scientifica...

A questo punto gli sguardi di tutti si spostano simultaneamente verso il cantuccio dove solitamente si dispone l'insegnante di religione cattolica, persona mite per natura e per stile d'insegnamento, una vera risorsa della scuola quando si tratta di viaggi d'istruzione e di progetti di arricchimento curricolare. È a lei che si rivolgono gli alunni quando hanno problemi di relazione, e pure i genitori la considerano persona di riferimento quando si danno questioni di condotta e di bocciature. Ma stavolta, si capisce da

come è emozionata, non si lascerà coinvolgere: precisa che – secondo il Concordato del 1984 fra Stato italiano e Conferenza episcopale – l'IRC è una materia come le altre – non è catechismo – e aggiunge che bisogna smetterla di considerarla come l'ora delle “domande scabrose”, alla quale tutti rimandano quando non sanno che pesci pigliare. Lei farà la sua parte, ma questo dell'educazione sessuale è un compito di tutti i Docenti, non solo il suo...

L'aria si fa pesante e tutti si guardano, ciascuno col più vicino, facendo spallucce. E allora? Per fortuna chiede di parlare il prof. B, il decano della scuola, vicepresidente da una vita e, soprattutto, esperto preziosissimo degli orari scolastici, capace di trovare soluzioni ad ogni richiesta. Stavolta sembra ispirato da un afflato particolare ed è con vero sospiro di liberazione che dice ad alta voce quello che tutti pensano: la sessualità è un argomento impegnativo, troppo delicato per l'età difficile della preadolescenza, e gli insegnanti non sono preparati; forse – aggiunge raccogliendo una panoramica di assenti da parte delle colleghe, tutte signore 40-50, coniugate, con figli ancora piccoli – gli insegnanti non sono proprio i più adatti ad affrontare la questione...

La Preside si sente incoraggiata ad aprire una cartella rossa fino a quel momento nascosta sotto la solita pila di incartamenti che depone sul tavolo all'inizio del Collegio. Si tratta di una ipotesi di collaborazione con l'ASL, struttura che si è dichiarata in grado di far fronte ai bisogni espressi dalla scuola con uno staff di psicologi, coadiuvata – per alcuni aspetti – dal ginecologo e da un'assistente sanitaria.

La bozza prevede un intervento a scuola presso le classi terze, per n. 8 sedute della durata di due ore ciascuna. Le scolaresche saranno sciolte e si formeranno gruppi maschili e gruppi femminili, che agiranno senza la presenza dei docenti per evitare qualsiasi condizionamento. Per quanto riguarda metodi e contenuti, saranno trattati in maniera attiva, mediante giochi e role-playing, i vissuti emergenti dai lavori di gruppo degli alunni...

A questo punto il Collegio, fino ad allora ingessato, si anima, fioriscono le proposte che la Preside – evidentemente sollevata – riassume con soddisfazione di tutti: (a) informazione accurata delle famiglie, con assemblee di classe, alle quali sarà presente uno psicologo dell'équipe per i necessari dettagli; (b) raccomandazione a tutti, insegnanti e genitori, di evitare la pur minima interferenza durante l'attività, impegnandosi a non porre domande e/o richieste di resoconti o spiegazioni ai ragazzi; (c) rigorosa procedura delle decisioni prese, dai consigli di classe al consiglio d'istituto, per formalizzare puntualmente, fra l'altro, le attività che dovranno svolgere gli insegnanti nelle ore in cui – presenti in classe gli operatori ASL – saranno liberati dall'insegnamento diretto; (d) infine, dettagliata relazione conclusiva, scritta, a fine esperienza, da consegnare sia agli insegnanti che ai genitori, sull'andamento della stessa, sulle difficoltà incontrate, sui ri-

sultati raggiunti e su quant'altro sarà, da parte dei responsabili, ritenuto significativo da segnalare.

La macchina del progetto viene messa in moto, nel giro di un mese tutto è pronto, tutto pare accettato senza problemi. Anche in una sezione, dove i genitori (i soliti) sollevano qualche perplessità (“... non c'è il rischio che i bambini, data la novità, anche dei metodi, possano vivere un coinvolgimento emotivo troppo forte?...”), una riunione supplementare rassicura gli incerti, che danno il loro pieno assenso. E l'iniziativa parte, con buona pace di tutti...».

La storia continua, ma è opportuno interromperla per introdurre qualche riflessione. L'argomento affrontato è pregnante: l'*educazione sessuale*, un classico delle preoccupazioni scolastiche, di insegnanti e genitori, soprattutto nei riguardi dei preadolescenti. Potremmo interrogarci sugli aspetti psicologici – la pubertà, quando il soggetto umano va in metamorfosi – oppure sull'imbarazzo che ancora oggi – a riguardo della sessualità – coglie gli adulti pur in una società disinibita (evidentemente tale solo in apparenza). Potremmo anche – e sarebbe ancora più interessante, sotto un profilo didattico – entrare nel merito degli aspetti riguardanti l'insegnamento delle scienze – definito “oggettivo” (= educativamente “neutrale”?) – oppure nella diatriba – tutta o almeno caratteristicamente nazionale – della Religione cattolica come materia d'insegnamento concordatario (in un contesto di fatto sempre più multiculturale...); e magari soffermandoci sulla figura perlomeno “ambigua” (istituzionalmente, fra Chiesa e Stato) della docente di una materia, ancora in bilico tra opzionalità e facoltatività, costretta a ritagliarsi uno spazio apprezzabile tra accaparramento di servizi complementari (le “visite d'istruzione”) e alibi (le “domande scabrose”, che molti colleghi le rinviano oppure la “protezione” degli alunni in fase di valutazione insieme ai casi di alunni “problematici” per comportamento). Ma non mancano spunti per analisi di problematiche più generali, come la tendenza diffusa ad attribuire alla scuola “missioni” quali la *cura* e la *prevenzione*, aggiungendole a quelle più tradizionali dell'istruzione (con le conseguenze regolarmente denunciate di ipertrofia di compiti, che ingolfa sempre di più il lavoro degli insegnanti, donde le richieste di tornare ai “fondamentali” del leggere-scrivere-far di conto...). Il racconto si presta anche a questioni di dettaglio, come la tattica della Preside, che per favorire la presa di decisione (in un organismo notoriamente restìo a prenderle con efficienza e lucidità), ha già preparato – in altra sede, prima e fuori del Collegio – la decisione “giusta”. Un quadretto emblematico che dice non poco della cultura interna di un istituto scolastico. E forse ancora altro.

Ma qui ci preme mettere a fuoco un altro aspetto: l'idea di “**chi è l'insegnante**” presso i protagonisti della vicenda il cui intreccio è già stato disegnato. Cominciando dai più diretti interessati, gli stessi insegnanti.

Come abbiamo visto, gli insegnanti della scuola media di N sono sensibili al problema dello sviluppo sessuale degli alunni, segno di un'interpretazione "diffusiva" della professione, che non si chiude negli angusti limiti della mera istruzione: ma lo ritengono eccedente rispetto alla loro preparazione; e presumibilmente anche rispetto alle loro funzioni, se è vero che – invece di chiedere di aggiornarsi al riguardo (cos'altro c'è da fare, rispetto all'inadeguatezza, se questa tocca la professione?) – cercano deleghe, interne – fino a quando è possibile, vedi docenti di scienze e di religione – e alla fine esterne. Non è una fuga totale dalla responsabilità, perché s'aspettano un resoconto da parte degli esperti, scritto e documentato, quindi sul quale riflettere; consuntivo che sarà distinto – fra insegnanti e genitori – ovvero per farsene carico, ciascuno, nella sua prospezione educativa.

Tutto bene allora? Non pare, e non soltanto perché avrà luogo l'incidente: "critico" perché rivelerà un equivoco fondamentale – originario – sulla figura dell'insegnante. **Chi è l'insegnante** per i nostri operatori – preside compresa – di N?

Se giudichiamo dal fatto che "ospitano" a scuola i "sanitari" dell'ASL, in orario scolastico, affidando a loro in toto – senza mediazioni né coordinamenti con altri contenuti scolastici – argomenti e metodi dell'educazione sessuale: che idea hanno di chi possa fare l'insegnante? Incalziamo: che cos'ha, dell'insegnante, lo psicologo? e il ginecologo? E l'assistente sanitaria? Quando, e come, sono diventati "insegnanti"?

La risposta non è difficile da trovare, anche se può apparire una scoperta: *l'insegnante è uno che "sa" la materia di cui tratta*. Ed è questo "sapere" che accomuna insegnanti di "mestiere" e insegnanti "d'occasione": in questo caso, *chi "sa" "insegna", chi non sa sta a guardare* (anzi, aspetta che l'altro lo faccia al suo posto).

È il sapere che fa l'insegnante; e siccome psicologi, ginecologi e infermiere fanno di sesso, tocca a loro lavorare, in aula! Non è questa l'idea di insegnante come "*cultore della materia*"? Ed è un'idea accettabile d'insegnante? C'è differenza fra "insegnante di sessuologia" e sessuologo? Se c'è, quando è stata acquisita la competenza di "insegnante" da parte degli operatori dell'ASL? Li hanno per caso formati i docenti della scuola media di N?

Si può obiettare che non bisogna chiudere le porte della scuola ad esperti esterni: dove andrebbe a finire la cosiddetta "apertura", tanto raccomandata, al territorio ed alle sue risorse culturali? Certo: ma a N si tratta di apertura, oppure di sostituzione? Chi definisce il "setting" didattico dell'educazione sessuale? Contenuti, tempi, metodi, organizzazione: a chi? Altro sarebbe se – nel quadro di una programmazione didattica di scuola – si integrasse con una risorsa esterna, complementare ma comunque "contestualizzata" dagli operatori scolastici, secondo le finalità della scuola. Qui, al contrario, gli insegnanti (ed i genitori) sono considerati meno che assenti, addirittura un "ostacolo" all'educazione sessuale "corretta" (per chi?)...

Ma immaginiamo uno scambio delle parti in nome del principio di reciprocità. Chiediamoci se – in nome dell’apertura interprofessionale – un chirurgo lascerebbe il camice in corsia ad un docente, poniamo di scienze, solo perché, sa programmare la didattica dell’igiene... E analogamente, se uno psicologo si farebbe sostituire in un colloquio terapeutico da un docente di letteratura, emerito cultore di ermeneutica... L’uno e l’altro in assenza di una qualificazione o almeno di credenziali probanti in fatto di chirurgia e di psicoterapia...

Ma ritorniamo alla nostra vicenda, che continua con altre lezioni interessanti...

Chi insegna come

«Passano settimane apparentemente tranquille, finché un certo giorno, pressoché in contemporanea, due insegnanti violano gli accordi presi. Sono – guarda caso – gli insegnanti di lettere: in una classe i ragazzi vengono sottoposti ad una “intervista” approfondita, nell’altra sono sollecitati a stendere una relazione scritta... Come sempre avviene, la notizia si sparge, le voci corrono, in paese è già subbuglio. Che cosa è successo?»

Si dice che uno, due, più genitori, allarmati per il comportamento dei figli, si siano rivolti alla professoressa C (ma qualcuno sospetta che costei non aspettava altro, o che non ha aspettato affatto le denunce dei genitori...). In seguito si viene a sapere che qualcuno, fin dalla prima seduta, non abbia rinunciato a “confessare” i figli; qualcun altro dichiara che sì, è a conoscenza di tutto quanto avvenuto in classe, ma i resoconti erano assolutamente spontanei, suggeriti dal ragazzo stesso. Sta di fatto che, scoppiata la grana, anche i genitori più riservati, che covavano in silenzio, rispettando i patti, titubanze e preoccupazioni, si fanno avanti per brontolare e lamentare. Ormai siamo al “caso”, tutti hanno trovato la voce, anche il parroco commenta dal pulpito, gli argini sono rotti.

Quali sono i fatti? Si mormora che, durante quelle sedute, siano state usate parolacce mai udite in una scuola, si sussurra che sia stato mostrato addirittura un preservativo; e c’è chi sostiene che siano state drammatizzate – da parte dei conduttori – scene di stupro! Insomma, per farla breve, il risultato è che qualche ragazzino/a, sconvolto dall’esperienza vissuta, ha sentito la necessità di rivolgersi al curato per una confessione liberatoria...

Più passa il tempo, più i particolari si infittiscono, i fatti si intrecciano, i rumori si amplificano. L’opinione pubblica è divisa: chi grida allo scandalo (“... è proprio vero, vatti a fidare degli psicologi!...”), chi è esterrefatto (“... possibile che persone adulte e preparate abbiano veramente agito in questo modo?...”). Non manca però chi se la prende con quanti – genitori e inse-

gnanti – non sono stati ai patti (“... adulti frustrati, che non aspettavano altro che l’occasione...”).

La scuola è direttamente investita e si preannuncia un periodo di fuoco...».

Riprendiamo il filo del commento. Vediamo di cogliere l’episodio dal punto di vista dell’ASL: i suoi operatori si dichiarano disponibili a collaborare e offrono il loro servizio (a quanto pare a costo zero, per la scuola). Comportamento, prima che encomiabile, di sicuro pertinente rispetto alle finalità di questa istituzione, che è tenuta ad assicurare il diritto alla salute in tutti gli ambienti, la scuola fra questi. Pur su questa base di legittimità, credo si possa dire che sono caduti in una sorta di “trappola”: dapprima accolti come “salvatori”, quindi rigettati come pericolosi e morbosi “invasori”.

Ma esaminiamo il loro progetto d’intervento sotto il profilo squisitamente educativo. Uno sguardo meno ingenuo e delegante dovrebbe sollevare questo interrogativo: quale immagine di sessualità viene fornita ai ragazzi, se ad occuparsene sono operatori della sanità? Non è un’immagine patologizzante o comunque “negativa”? Dettata dal timore corrente dell’AIDS, la “peste” di questi anni?

E dovremmo approfondire ulteriormente la critica, chiedendo: si può educare qualcuno alla sessualità facendogliela “temere”? Come si è appurato, è questo il motivo principale, determinante, per spiegare l’insuccesso pratico, di tanti programmi di educazione sessuale siffatta. Qui siamo, al massimo, ad un intervento di prevenzione sanitaria, mentre l’educazione sessuale è ancora tutta da realizzare...

Se passiamo all’esame dei metodi usati – la rievocazione delle “parolacce” e delle “oscenità” disegnate nei gabinetti, la simulazione di violenze sessuali, l’esibizione di “oggettistica per soli adulti”... – non dovremmo scandalizzarci troppo, se pensiamo all’esposizione quotidiana dei ragazzi al voyerismo della TV commerciale. E d’altronde, dobbiamo far credito anche alla competenza degli psicologi nell’affrontare argomenti delicati ed ad alta densità emotiva. In particolare, l’intento è chiaro oltre che plausibile: si è trattato di portare ad esplicitazione i vissuti dei ragazzi, allo scopo di farne motivo di oggettivazione e di decondizionamento. Siamo di fronte alle pratiche che vanno sotto il nome di “animazione”, un repertorio ben noto a chi si occupa di educazione informale.

E tuttavia, di educazione “extra”-scolastica si tratta, le proprietà della quale non sono immediatamente trasferibili in ambito scolastico. Oggetto di aspre critiche quando sono state introdotte – nei casi di educazione “libertaria”, da Summerhill alle “comuni infantili” di Berlino – nella scuola. Con esiti deludenti, quando non inconcludenti e comunque provvisori o dipendenti solo dal carisma dei leaders dell’innovazione. La discussione su queste esperienze, l’individuazione dei loro presupposti – vedi la “bontà originaria” del

bambino e l'influenza solo negativa della società – e dei loro equivoci – come l'antiautoritarismo dell'educatore, che serve solo a nascondere un ascendente che si esprime nelle forme subdole dell'"amicizia" fra un adulto sofisticato ed un educando ingenuo – costituiscono da tempo un capitolo consolidato della ricerca pedagogica (Ohayon, Ottavi, Savoye, 2004).

Fuori dalla polemica, quello che conta è problematizzare la pertinenza di questi metodi rispetto ai quadri istituzionali in cui si adottano: in educazione il contesto non va considerato alla stregua di un semplice "contenitore", ma fa "testo" e caratterizza un "modo" specifico di realizzare l'azione didattica. Per restare al caso della scuola media di N, va riconosciuto un "modo scolastico" dell'educazione sessuale, che si deve compiere attraverso l'interazione con gli oggetti culturali propri della scuola: *le discipline di studio*. Come mostra la "pedagogia di genere", la sessualità a scuola viene agita variamente mediante i contenuti della lingua, della letteratura, della storia e così via, oltre che attraverso la regolazione, implicita e dichiarata, della vita sociale della classe. Da questo punto di vista l'educazione sessuale a scuola non è mai mancata: si tratta di vedere di "quale" educazione sessuale, più o meno in conformità con costumi ed orientamenti d'epoca. Altro è la prevenzione – nei riguardi delle malattie e delle perversioni sessuali – altra ancora l'intervento psicologico che s'approssima alla terapia. Altro, va riconosciuto, è l'educazione.

Per quanto ci tocca in questa occasione, è ancora il tema professionale che ci interessa: che idea di "insegnamento" ha lo psicologo quando si è proposto per un corso di educazione sessuale rivolto direttamente agli alunni, in contesto scolastico? Esigendo l'assenza degli insegnanti? Senza dar retta ai malevoli («... *Ha voluto dare una lezione ai professori, ricordandosi di quello che da alunno aveva subito a suo tempo...*»), la metodologia seguita fa propendere per un'idea di insegnamento senza oggetti culturali, che non siano le esperienze dirette degli alunni, in un clima relazionale in cui l'adulto si affianca in complicità al soggetto in età evolutiva allo scopo di assicurarsene la confidenza più intima e impudica. Non è questo il rapporto "non-direttivo" che in genere gli psicologi raccomandano agli insegnanti? Ma è questo il profilo professionale dell'insegnante o, se si preferisce, dell'"educatore di scuola"?

Abbiamo così l'immagine speculare di quella emersa in precedenza: prima avevamo un insegnante che "sa" di sessuologia, e *solo per quel che sa si professa "insegnante"*. Ora abbiamo un *esperto di relazioni umane*, capace di un rapporto paritario, e che per questo motivo lascia in ombra gli oggetti culturali (competenza che però esprime compiutamente attraverso la sua competenza relazionale). Chi è l'insegnante? L'esperto sessuologo (o della materia) oppure l'esperto psicosociale? O magari un "centauro", l'insieme dell'uno e dell'altro?

Per tornare alla scuola media di N, c'è da augurarsi che l'équipe dell'ASL abbiano appreso almeno una lezione: a temere, cioè, gli inviti troppo generosi. Non ci si deve sostituire ad altri, soprattutto sul piano dei raccordi interi-

stituzionali. Avrebbero dovuto fermarsi sulla soglia ed offrire i loro servizi come “esperti” della sessualità, ad orientamento medico-psicologico: ai docenti, nel quadro di un loro aggiornamento sui contenuti, prendendo le distanze rispettosamente dinanzi alle loro prerogative professionali di “esperti” dell’insegnamento. Gli psicologi, in particolare, non avrebbero dovuto mancare la diagnosi di disagio professionale degli insegnanti, quando questi si sono dichiarati inadeguati dinanzi ad un compito che – pur contraddittoriamente – sembravano considerare proprio. Che cosa pensare di una rinuncia, che proveniva da un intero collegio di docenti, adulti, per di più, genitori con responsabilità personali in fatto di educazione sessuale dei figli? Una condizione di stress, che si aggiunge al tradizionale imbarazzo sulle tematiche sessuali, che richiedeva di essere trattata con tatto e relazione d’aiuto, sotto forma di supporto psicologico: non certamente con una sostituzione, peraltro connotata da supposizioni di interferenza... Quanti passi avanti hanno potuto fare gli insegnanti, in fatto di benessere professionale, con il progetto-ASL? Anche se fosse riuscito senza intoppi, non si sarebbero comunque confermati, ulteriormente, nella loro inadeguatezza?

L'insegnante e il sapere

Si racconta che Solone, il mitico legislatore dei greci, non abbia trascurato di regolare in dettaglio il mestiere dell'insegnante, una figura che evidentemente già esisteva. Ma nonostante questa origine remota e la documentata continuità nel tempo e in tutte le culture, i profili dell'insegnante sono molteplici (per restare in Occidente) – dal pedagogo al maestro di giochi (di guerra), dal maestro-artigiano al precettore, dal catechista all'ecclesiastico, dal maestro dell'abc al professore di secondaria e d'università... – né sembra aver conseguito a tutt'oggi una definitiva identità professionale, o almeno solo operativa. Anche delimitando il campo al tipo di scuola, quella "burocratica", che si è affermata con la Riforma protestante e cattolica, fino a diventare dominante ed esclusiva, l'idea di docente di scuola secondaria e di maestro elementare (già e tuttora rispetto all'insegnante di scuola dell'infanzia) restano ancora piuttosto distanti fra loro.

In questo libro, rimandando agli storici della scuola il compito importante di fare luce sulle diverse matrici e distinte traiettorie di adattamento di una "forma" sociale tra le più rivelatrici dello spirito dei tempi (Santoni Rugiu, 2006), ci limiteremo agli aspetti che riguardano **il rapporto dell'insegnante col "sapere"**. In primo luogo perché si tratta della sua dimensione più specifica, e quindi la più adatta a cercare di uscire dalla vaghezza dei confini (abbiamo intravisto, con l'incidente di N, il caso di una doppia – ed inversa – invasione del campo pedagogico da parte di sanitari e di psicologi). In secondo luogo perché, nell'attualità del nostro paese, la legislazione prevede un corso di laurea della medesima durata per tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alle elementari fino a tutta la secondaria compresa. Un evento atteso, ma anche un allineamento deprecato, che non potrà non incontrare (sta già incontrando) resistenze ed ostacoli di varia natura: ma che incroceranno intorno al nocciolo duro del problema – appunto il sapere dell'insegnante – il passaggio critico determinante per il successo o il naufragio dell'innovazione, ovvero dei suoi accomodamenti di fatto.

Va ricordato che la problematica del “sapere-insegnante” non è nuova e va rintracciata lontano, nella invenzione francese delle *Scuole Normali* che hanno fatto la storia internazionale di istituti appositamente mirati, ad alta intensità formativa (v. internato), alla professionalizzazione degli insegnanti, fin dal XVIII secolo, quando prese corpo l’idea di estendere a tutti i cittadini l’istruzione elementare. Per restare da noi, con la legge Casati – siamo agli albori della nazione (1859) – si sarebbero dovute istituire Scuole Normali a livello universitario, analoghe a quelle per i maestri, per i futuri professori delle scuole secondarie, anche queste organizzate a convitto, presso tutte le facoltà di Lettere e di Scienze. Ma ne sorse una soltanto, quella di Pisa – anzi, risorse dalle ceneri napoleoniche (1813) – per trasformarsi subito – come aveva previsto Lambruschini – in seminario universitario, finalizzato alla formazione di ricercatori (ovvero alla preparazione scientifica dei docenti universitari) invece che di insegnanti di scuola secondaria. Va sfatato, pertanto, il luogo comune del riferimento a Gentile, se è vero che fu Croce, con un decreto del 1920, a chiudere (insieme ai Magisteri) un’esperienza fallimentare che non aveva incontrato credito né presso gli studenti né da parte dell’amministrazione (la quale non ne considerava la frequenza, ai fini dei concorsi per l’insegnamento, nemmeno come titolo preferenziale). E comunque, fu con Gentile che l’istituto magistrale soppiantò la Scuola Normale (per maestri elementari), e che dal programma di Pedagogia, divenuta scienza filosofica, con argomenti che si richiamavano a quelli di filosofia del liceo classico, venne espulsa la Psicologia. Insieme ai contenuti professionalizzanti, le scuole elementari – annesse alla Scuola Normale (sarebbe a dire = “scuola di regole”) – furono anche fisicamente allontanate dagli allievi-maestri (pur raccomandando che l’osservazione diretta dei fanciulli fosse da preferire allo studio della Psicologia). L’opzione era scopertamente a favore di un “sapere generale”, come fanno fede anche i temi dei concorsi che immettevano in servizio i candidati-maestri. Per dirla con Gauthier (1997), era la soluzione del «**sapere senza mestiere**», la risposta idealista alla soluzione positivista del «**mestiere senza sapere**».

Già le Normali, quindi, ed i loro oppositori vincenti (da noi), ponevano la questione di quale fosse il “sapere per insegnare”. Nel frattempo l’altra Europa aveva impostato il medesimo problema in senso opposto, affidando ai saperi empirici – anzi proprio alla Psicologia scientifica – il compito di fornire le conoscenze di base agli insegnanti, affidando alla pedagogia la funzione di sapere applicato in vista del lavoro di aula e di scuola.

Studiare l'apprendimento per sapere l'insegnamento

L'idea di fondo era stata ripresa da analogie ben presenti nella tradizione pedagogica, come quella dell'agricoltura (*ut agri sic animi cultura*, già suggeriva Cicerone): come l'agricoltore doveva avere una conoscenza della botanica, così l'insegnante doveva conoscere a fondo il bambino. In questo modo fu disegnato, alla fine del XIX secolo, l'impianto più formalizzato del sapere-insegnante, che si può considerare emblematico del modo di pensare la formazione dell'insegnante per tutto il Novecento pedagogico, resistente fino ai giorni nostri, nonostante le eccezioni – abbiamo visto l'Italia idealista- e le prove non certamente convincenti a fronte delle crisi – degli anni '60 ed '80- e della svolta epistemologica che ha rivalutato il “pensiero pratico” (la cosiddetta *Rinascita di Aristotele*).

Secondo questa impostazione, che riproduceva lo schema di altre professioni, quali l'ingegneria e la medicina, si davano delle discipline fondamentali – nel caso dell'insegnante la Psicologia, assurta in quel periodo brillantemente al rango di scienza non più filosofica ma empirica – che consentivano alle sue applicazioni – come la Pedagogia che si andava a costruire su quelle fondamentali – di acquisire quelle certezze che fino ad allora erano mancate agli insegnanti, le cui pratiche erano inficiate da un conglomerato di esperienze mai controllate, da pregiudizi consolidati nei costumi e da false credenze. L'attesa era di fare dell'insegnante un “ingegnere” o un “tecnico” dell'insegnamento, in grado di adottare nel lavoro di aula le soluzioni scientificamente associate in laboratorio dalla ricerca psicologica di base. Emblematica di questo orientamento, diffusamente propagandato dall'Europa agli Usa e quindi in tutto il mondo occidentalizzato, è una istituzione dedicata all'indagine psicologica, guidata da ricercatori prestigiosi come Claparède e Piaget: che non solo perché sorto a Ginevra s'intitolava a J.J. Rousseau – *il maitre-à-penser* della pedagogia moderna – e recava il motto «Discat a Puero Magister».

Difficilmente controvertibile in astratto – chi potrebbe dubitare dell'importanza di studiare il soggetto in apprendimento? – se non nei termini dei limiti