

# L'insegnante riflessivo

Claudio Melacarne

COME PUÒ UN INSEGNANTE MUOVERSI EFFICACEMENTE DENTRO LA COMPLESSITÀ  
PRODotta dall'intreccio di bisogni educativi, emergenze sociali e vincoli organizzativi?

L'insegnamento può essere collocato all'interno di quella categoria di attività che in un noto testo Schön definisce *professioni a sfondo progettuale*. La peculiarità di chi appartiene a queste professioni è quella di essere impegnato in azioni volte a trasformare un'esperienza, un evento, una pratica di vita, un ambiente in modo intenzionale e orientato.

Quando l'insegnante lavora per innalzare il livello culturale di un gruppo di studenti, per potenziare il loro pensiero critico o la loro capacità di analizzare i problemi, si impegna a gestire una pratica professionale volta a cambiare, accelerare, sostenere intenzionalmente dei processi di apprendimento in una prospettiva di progetto, dove ciò che esiste diventa una risorsa e un punto di partenza per il cambiamento.

Per progettare all'insegnante è richiesta la capacità di prendere in considerazione i diversi livelli apprenditivi degli studenti, la propria disciplina, la variabile tempo, la disponibilità dei colleghi a integrare i percorsi didattici. Non si tratta mai di un lavoro tecnico, che può essere svolto applicando dei buoni modelli.

Si tratta invece di un'attività professionale ad alto contenuto relazionale e negoziale che chiama in causa non solo gli studenti, ma anche i colleghi, le famiglie, le istituzioni. Come può un insegnante muoversi efficacemente in questa complessità dove si intersecano i bisogni educativi

degli studenti, le emergenze sociali e i vincoli dell'organizzazione scolastica? A questa domanda per molto tempo gran parte della letteratura scientifica ha dato risposta sottolineando quanto la qualità dell'insegnamento fosse connessa soprattutto alla capacità del professionista di saper gestire la propria disciplina o, parallelamente, di saper applicare nel proprio contesto specifico le teorie e i modelli didattici più idonei a risolvere un particolare problema.

Il lavoro dell'insegnante veniva descritto sempre come attività progettuale, ma questo termine rimandava spesso a un'idea di lavoro come pratica individuale in cui la qualità di un buon progetto educativo era connessa soprattutto alla capacità del professionista di far ricorso a procedure astratte, a modelli scientifici applicabili alle vicende problematiche emergenti dall'esperienza.

Da circa trenta anni, a seguito degli studi che hanno indagato le pratiche lavorative degli insegnanti con prospettive "micro", "sociali", "sitate", molte sono state le critiche mosse a queste letture. L'obiezione più forte è quella relativa al riconoscimento che la pratica dell'insegnare non si configura come un terreno stabile, sul quale è possibile risolvere i problemi applicando dei modelli teorici. Nell'esercizio della propria professione l'insegnante difficilmente può trovare nelle teorie generali la fonte principale per orientare la prassi e governare la

complessità di ciò che accade all'interno delle mura scolastiche.

Il lavoro in classe, le riunioni, i consigli, si configurano metaforicamente come la «pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche»<sup>1</sup>.

Quando l'insegnante pensa a come progettare un'attività, solo parzialmente fa un uso consapevole e ampio delle teorie scientifiche. Esso costruisce strategie locali di azione che possono essere descritte come:

- «I. Ciò che è più conveniente usare
- II. e riconosciuto come tale dal gruppo di docenti
- III. in termini di metodi e materiali di intervento
- IV. su questioni riconosciute come legittime dal contesto in cui si lavora
- V. definite in modo serio e riflessivo
- VI. rispetto alle implicazioni per l'insegnamento
- VII. che saranno differenti da scuola a scuola e da momento a momento»<sup>2</sup>.

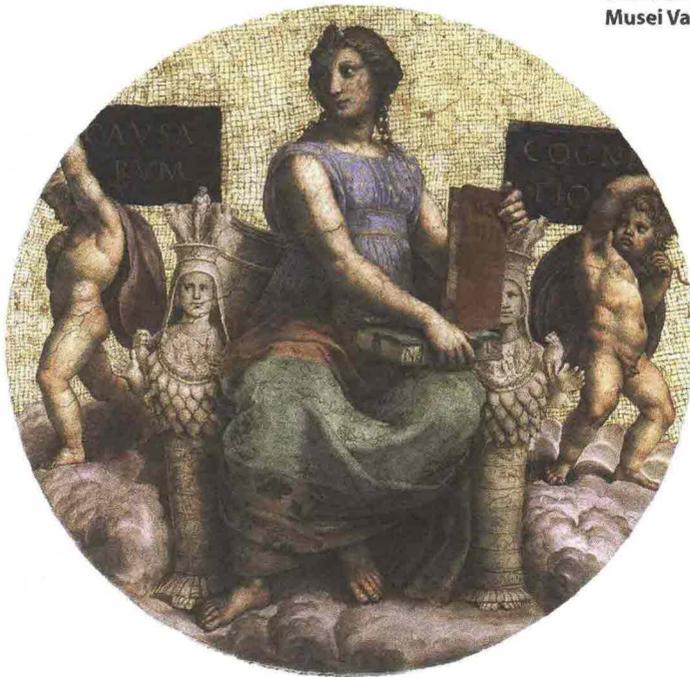
L'insegnante prende in considerazione le variabili di contesto e tenta di comprendere entro quali limiti è possibile sviluppare un percorso piuttosto che un altro, negoziando in corso d'opera ciò che è più opportuno fare.

1. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, trad. it., Edizioni Dedalo, Bari 1993, p. 69.

2. J.J. Schwab, *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do*, «Curriculum Inquiry», 13 (1983), p. 240.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Raffaello, *Filosofia* (1509-1511), Città del Vaticano, Musei Vaticani, Stanza della Segnatura.



**Un "praticante" che pensa e ricerca**

L'insegnante, più che applicare una teoria, diventa in molti casi un ricercatore che agisce nel contesto della pratica pensando in corso d'opera quale sia la soluzione migliore per risolvere quel particolare problema, con quella classe in un certo momento. Ideare e progettare traiettorie di apprendimento grazie alle quali gli studenti possano accedere ai saperi disciplinari o costruire una nuova conoscenza chiamano in causa la capacità dell'insegnante di pensare il suo lavoro come sempre aperto alla sperimentazione di soluzioni inedite rispetto a bisogni conoscitivi che cambiano da studente a studente e da classe a classe. Inoltre, insegnare non significa confrontarsi solo con la singolarità di uno studente, ma si connota come un lavoro distribuito all'interno dell'intera comunità scolastica. Chiama in causa la capa-

cità di negoziare con i colleghi e con le famiglie alcune decisioni o di modulare i propri obiettivi sulle potenzialità degli studenti tenendo conto anche della cultura organizzativa della scuola. La problematicità dell'esperienza didattica chiede di utilizzare un pensiero flessibile e creativo in quanto fattore stimato capace di generare un terreno e un clima in cui il cambiamento personale e l'innovazione organizzativa hanno maggiori possibilità di avvio, sviluppo e consolidamento. Quando questo avviene, l'insegnante tenta di dare forma a una situazione problematica non separando il pensiero dall'azione. Fabbri ricorda come «di fronte a una situazione incerta, l'insegnante apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione attraverso una costante transazione tra il fare ed il pensare.

Sono poche le situazioni in cui un professionista può fare uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca»<sup>3</sup>.

L'insegnante riflette su come poter risolvere un problema mentre tenta di risolverlo. In questo senso l'insegnante può essere definito come un professionista riflessivo che costruisce un sapere circostanziato, situato, idiografico. Più che rintracciare nelle teorie generali i mezzi per risolvere i problemi contingenti, gli insegnanti, riflettendo sul e con il contesto, definiscono con la situazione l'opzione didattica, relazionale, strategica più promettente.

Per questi motivi, ciascun insegnante costruisce una teoria del caso unico che lo guida nel relazionarsi a una particolare circostanza, nel decidere come si deve insegnare in quella classe o quali strategie utilizzare per rendere il clima dell'aula utile alla lezione. In alcune classi può emergere la necessità di tenere alta l'attenzione sulla motivazione allo studio, in altre possono invece essere considerati prioritari i problemi legati alla marginalità culturale e sociale. Nessuna teoria troppo generale può essere solo applicata per gestire queste problematiche. Con il tempo il sapere dell'insegnante può sedimentarsi in routine, modalità di lavoro, copioni che diventano il modo consuetudinario e tacito di "fare e pensare" una determinata cosa. L'insegnante, diventando sempre più esperto, attiva delle procedure automatiche con le

3. L. Fabbri, *Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva*, in L. Fabbri - M. Striano - C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 35.

4. B. Rossi, *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*, Guerini e Associati, Milano 2005, pp. 224-225.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

quali gestisce gli eventi della quotidianità scolastica.

Spiegare un tema con un determinato registro linguistico, strutturare la lezione utilizzando una strategia didattica consolidata, utilizzare un particolare stile relazionale sono tutti elementi che possono non riuscire a intercettare le nuove emergenze e i nuovi bisogni della classe. Per questo «la problematicità e la complessità del formare, andando oltre ogni sapere dato, sono tali da esigere una riscrittura quotidiana del sapere tramite soprattutto una continua disamina della situazione all'interno della quale si agisce. In questione è un procedere professionale che non segue soprattutto logiche tecniche e/o scientifiche, ma è alimentato e sorretto da logiche intuitive, artistiche, narrative, laterali, emozionali che meglio di altre offrono all'agire un aiuto particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, unicità e non di rado conflittualità valoriale»<sup>4</sup>. Alla luce di queste considerazioni l'insegnante è un professionista che riesce a muoversi con un pensiero flessibile dentro il groviglio dei problemi contraddittori della pratica, ma parallelamente

ha la necessità anche di trovare spazi e momenti per capire e comprendere il proprio lavoro, per entrare in contatto con le sue "routine professionali".

Sempre più gli viene chiesto di non identificarsi con i saperi disciplinari, ma di contribuire alla costruzione e alla condivisione di dispositivi didattici che consentano di conversare riflessivamente con i problemi incontrati.

Per crescere professionalmente, c'è bisogno di entrare in spazi in cui poter esercitare il proprio "pensiero riflessivo", per imparare dalla propria esperienza, per confrontarsi con altri punti di vista, evento questo che si può realizzare se l'insegnante riesce a distanziarsi dalla pratica di lavoro quotidiano, ad acquisire un punto di vista nuovo per interpretarla, a trovare linguaggi diversi per raccontarsi.

La capacità di negoziare in corso d'opera un progetto ha necessità di essere coltivata per fare in modo che l'*expertise* non diventi così implicita da rendere qualsiasi nuovo evento un *déjà vu*.

Aiutare un insegnante, un gruppo di docenti o un intero istituto scolastico a ri-

flettere e apprendere dalla propria storia e pratica di lavoro può configurarsi esperienza formativa altamente qualificata in quanto capace di recuperare, di rendere visibili e trasformabili quei saperi che quotidianamente vengono prodotti nelle aule e nei luoghi scolastici.

Per l'istituzione scolastica si tratta di entrare in una prospettiva di coltivazione, di supporto e di valorizzazione dell'esistente, di potenziamento delle risorse didattiche implicite circolanti all'interno della comunità. Per l'insegnante l'impegno è di riscoprire e alimentare la competenza riflessiva, la capacità cioè di entrare nella complessità delle pratiche scolastiche con la consapevolezza che le routine professionali acquisite possono essere messe in discussione e trasformate, che è legittimo sfidare le proprie rappresentazioni pregresse così da rendere il proprio agire professionale più auto-diretto e consapevolmente orientato.

Claudio Melacarne  
Università di Siena

## BIBLIOGRAFIA

- L. Fabbri**, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.  
**L. Fabbri - M. Striano - C. Melacarne**, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.  
**B. Rossi**, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2009.  
**B. Rossi**, *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*, Guerini e Associati, Milano 2005.  
**D.A. Schön**, *Il professionista riflessivo*, trad. it., Edizioni Dedalo, Bari 1993.  
**J.J. Schwab**, *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do*, «Curriculum Inquiry», 13 (1983), pp. 239-255.