

L'insegnante e la sua professionalità (3)

di Franco Blezza

DEA, Università "G. d'Annunzio",
Chieti – Pescara



L'educazione, l'insegnamento, la cultura, la società "per problemi"

Su questo secondo punto ci siamo già intrattenuti nei contributi degli anni scorsi, come sul ruolo dei Feedback; ma sarà il caso di riepilogare i tratti essenziali di questa impostazione metodologica che è una scelta per l'insegnante professionista, essendo peraltro di tutta evidenza che la metodologia gioca un ruolo importante per questa come per qualunque altra professione, ed in particolare per tutte le professioni di cultura pedagogica.

Un primo passaggio essenziale consiste nel *non confondere i problemi propriamente detti con le situazioni problematiche*; nel nostro caso, con qualunque tipo di interrogativo o di difficoltà o di discrepanza con i quali possano imbattersi in nostri ragazzi e per questo si rivolgano a noi. Così facendo, si ripeterebbe l'errore sopra segnalato di una scuola legata al contingente e all'effimero, molto coerente con alcuni aspetti della realtà attuale della diffusione della comunicazione e dell'informazione di massa, ma che si presentava con grande entusiasmo anche 40 e più anni fa, come se fosse la conquista di una scuola e una didattica "non direttiva", considerandosi qualunque progettualità e qualunque metodologia automaticamente come un atto autoritario ed oppressivo nei confronti del discente.

Le cose non stanno così, in generale il negare ad un educando la progettualità, l'intenzionalità, l'articolazione strutturata di un intervento educativo che non duri lo spazio di un mattino significa privarlo di una sua necessità essenziale, esattamente come lasciarlo denutrito, lacero e abbandonato. Più in particolare, l'inseguire le curiosità o gli stimoli del momento, magari sull'impronta di una trasmissione televisiva del giorno prima, come dire agendo a caso, dimostra quanto un operare non professionale sia deprimente da un lato per gli allievi, e dall'altro per la società intera, entrambi utenti del servizio scolastico.

Una variante altrettanto incolta e rozza consiste nel confondere i problemi propriamente detti con gli *esercizi*: quelle brevi frasi con interrogativi nella matematica o nelle materie scientifiche o tecniche, le traduzioni od altre forme di pratica delle lingue classiche o delle lingue moderne, il questionario a proposito della comprensione o di altri aspetti di un brano letterario, e via elencando a piacere. Ogni disciplina ha i suoi esercizi, e questi stanno benissimo purché vengano impiegati funzionalmente per mettere alla prova l'evolversi della cultura e della maturità degli allievi, e la programmazione didattica del docente singolo e del corpo docente nella sua collegialità. Ma insegnare ed educare per problemi è tutt'altra cosa.

L'incontrare situazioni problematiche, cioè di difficoltà, di squilibrio, di contraddizione, di conflitto e via elencando, tra sé e la realtà è perfettamente fisiologico: e lo è con riferimento alla realtà naturale per l'uomo considerato come vivente, e con riferimento alla realtà culturale per l'uomo considerato come soggetto di socialità e relazionalità.

Solo una piccola parte delle situazioni problematiche diventano problemi: e lo diventano per il fatto che l'uomo, unico tra i viventi, è in grado di non subirne le conseguenze ma di reagire in senso costruttivo, positivo, prendendosele incarico, rimboccandosi metaforicamente le mani per cercare una possibile soluzione. Le situazioni problematiche sono nelle cose; solo l'uomo pone problemi.

Potremmo definire il *problema* "una reazione positiva e costruttiva dell'uomo nei confronti di una situazione problematica, sia con l'ambiente naturale che con l'ambiente sociale, culturale e relazionale". L'errore che non va commesso sarebbe rispondere alla domanda "che cosa si fa quando si abbia un problema?" con un

semplificativo “lo si risolve!”. In un’educazione e in una didattica per problemi non c’è spazio per certezze e definitività apodittiche, quello che si opera è sempre e solo un tentativo interlocutorio, momentaneo, fallibile, comunque limitato; e non c’è nessun rammarico quando si debba constatare la manchevolezza di un tentativo esperito di risolvere un problema, in quanto tale constatazione è un’occasione di evoluzione ulteriore.

Lo sappiamo bene, a lungo si è alimentata una immagine di qualunque educatore, a cominciare dal genitore e dall’insegnante per continuare in tante diverse figure sociali, come quella di un soggetto infallibile, onnisciente, tutto certezze assolute, e il cui parlare deve considerarsi conclusione di qualunque discorso.

È un po’ come la chiusa d’obbligo delle fiabe d’altri tempi “*e vissero sempre felici e contenti*”: di questa comprendiamo la funzione educativa, ed anche quella psicanalitica come ci ha insegnato Bruno Bettelheim¹. Come, del resto, non abbiamo da muovere alcuna critica agli educatori d’altri tempi, i quali effettivamente svolgevano il loro compito al meglio possibile in quelle particolari situazioni. Quelle condizioni sociali e culturali non erano molto lontane in senso strettamente cronologico, ma sono collocate a distanze immense dal punto di vista dell’evoluzione culturale.

Oggi nessuno di noi deve aver paura, di fronte ai propri allievi ed educandi, di dire: “non lo so! Mi sono sbagliato! Non capisco! Non riesco a razionalizzare questa situazione!” e via elencando: e non deve nemmeno sentirsi manchevole nel suo ruolo per tali motivi. Al contrario, queste ed altre situazioni sono opportune per i suoi allievi e per lui stesso come occasioni di evoluzione e di maggiore socialità. Egli dovrà quindi aggiungere qualcosa come: “... ed ora lavoriamo insieme per correggere l’errore, per appurare quanto non sappiamo, per comprendere e razionalizzare quello che ora ci sembra proibitivo...”. E, da quel momento, avrà la preziosissima opportunità di essere per i suoi allievi ed educandi un esempio di come l’uomo possa reagire alle situazioni problematiche ponendosele come problema e cercando una possibile soluzione.

Aggiungiamo che abbiamo detto “esempio” e non “modello”: questo secondo termine va usato con una certa cautela, perché privilegia atteggiamenti di replicazione meccanica, passiva, impersonale; ed anche per una questione di numero, in quanto gli esempi tendono ad essere plurali ed anzi un esempio ne suscita facilmente altri, mentre spesso (per non dire sempre) il modello è uno e uno solo.

Si basa qui quella visione della scuola come luogo deputato per un’attività di *ricerca* in senso pieno.

Questo agire per problemi e di ricerca, fra l’altro, è l’attività scolastica meglio coerente con il concetto di “*persona*”, sostantivo tanto ripetuto nei documenti ministeriali e nella letteratura, non altrettanto tenuto presente nel suo ben preciso significato come termine tecnico delle scienze sociali, cioè di un soggetto che non si qualifica solo come un singolo od individuo, cioè solo in quanto appartenente ad una popolazione, ad una comunità, ad una classe; ma come un soggetto che va rispettato in quanto tale, con le sue caratteristiche singole, irripetibile, inviolabile, che si sceglie i propri valori, che si dà un proprio senso della vita, che è soggetto sociale, relazionale, politico in senso lato, nodo di una rete di comunicazione con le altre persone.

A questo specifico riguardo, non possiamo non essere pesantemente critici nei confronti dei messaggi che seguitano a pervenirci attraverso la comunicazione di massa, non solo dagli operatori ma anche da soggetti che hanno responsabilità tra le più alte nella nostra società e nell’organizzazione statale. Può essere corretto denunciare le carenze di cultura, di regole, di valori, di senso della vita, nei confronti dei nostri ragazzi, anche se discorsi di questo genere andrebbero fatti con una profondità e un retroterra adeguato e

¹ *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (Feltrinelli, Milano 1977).

Edizione originale *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Random House, New York 1976), Anche questa si trova facilmente in rete.

non sparati come slogan di facile presa. Quello che non si può assolutamente accettare è che a questo tipo di osservazioni, per quanto realistiche e più o meno fondate che siano, si aggiunga che la scuola, la famiglia, gli educatori dovrebbero allora “dare”, addirittura “trasmettere”, tutto questo ed altro ancora. Trasmettere cultura è un esercizio altamente dispendioso e con scarsi risultati, anche se si può fare; sarebbe uno “spreco dell’educazione”. Invece, *i valori e il senso della vita non si possono e non si debbono trasmettere*: si possono, piuttosto, testimoniare, proporre, discutere; si può ad esempio ragionare su come sia o non sia la vita umana con o senza questo o quel valore, con o senza questo o quel senso della vita; ma non dimenticando mai che le scelte in tutto ciò sono proprie ed esclusive della persona, e non potrebbero essere altrimenti.

Un discorso ulteriore va fatto per quel che riguarda *le regole*. Non esiste società né relazionalità senza regole, e questo i nostri ragazzi lo sanno fin dalle età più tenere, e vanno in cerca di regole proprio per socializzare tra di loro nonché per relazionarsi con noi adulti di riferimento. Si tratta di rispondere a questa necessità espressa ed esplicita degli educandi di regole attraverso la proposizione di sistemi organici ragionati di carattere normativo, consentendo per quanto possibile la discussione della ragion d’essere di alcune regole e delle conseguenze umanamente negative che scaturiscono dalla mancanza di questa o di quella regola, ovvero dell’inserimento di una regola in un contesto rispetto al quale essa è contraddittoria. L’agire per problemi è più aperto ed evolutivo, l’abbiamo già capito. È anche molto più impegnativo per l’insegnante, come per qualunque educatore, di quanto non fosse una condotta trasmissiva e dittatoriale, intendendo quest’ultimo aggettivo proprio nel suo senso etimologico, nel senso che c’è chi “detta”, e gli altri debbono eseguire più fedelmente, passivamente e impersonalmente possibile.

Il porre problemi chiama in causa una somma prerogativa umana, cioè *l’esercizio della creatività*. E con questo completiamo la nostra esposizione esemplificativa di come si possa contribuire implicitamente ad un insegnante professionista come risposta più appropriata *“per una scuola in palese difficoltà”*.

L’esercizio della creatività umana, un esercizio normato

Innanzitutto, un errore da non commettere sarebbe ridurre la creatività ad alcuni atti umani singolari per importanza artistica, letteraria, musicale od analoga. Sono trent’anni ormai che proprio la scuola elementare l’ha insegnato a tutti i gradi di scuola, grazie in particolare al contributo di Mario Mencarelli.

Questo si legge particolarmente chiaro in un brano dei programmi elementari del 1985 la cui attualità è ancora fortissima. Si trova all’inizio della II parte della *“Premessa generale”*, *“Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo”*, sotto il titolo *“La creatività come potenziale educativo”*:

“La scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo. Due aspetti di essa devono essere sottolineati in modo particolare. Il primo riguarda la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico, suscitando nel fanciullo il gusto di un impegno dinamico nel quale si esprime tutta la personalità. Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell’ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca.

L’attenzione alla creatività rappresenta, in sostanza, la esigenza di promuovere nel fanciullo la consapevolezza delle proprie possibilità e la “consapevolezza di sé”, come progressiva capacità di autonoma valutazione dell’uso delle conoscenze sul piano personale e sociale.”

Sono indicazioni di grande valore, che potremmo riscrivere tali e quali oggi e con riferimento a fasce d’età diverse dalla fanciullezza e a gradi di scuola diversi dalla scuola elementare.

In buona sostanza, la creatività è la funzione umana alla quale si fa ricorso ogniqualvolta ci si sia posto un problema e si cerchino di ipotizzarne una o più possibili soluzioni. Anche in questo caso, dobbiamo prendere le distanze da un passato non molto lontano cronologicamente, nel quale i prodotti dei saperi sviluppati a scuola, od almeno alcuni di essi, venivano proposti come verità definitive ed immutabili, o non si sarebbe saputo dire di quale origine, o la cui origine stava in alcuni personaggi eccezionali o “geni”, così cospicui che il confronto di ciascuno di noi con essi non sarebbe stato neppure proponibile, anzi la stessa ipotesi sarebbe stata presa come un atto di superbia ed arroganza. Il tale personaggio scriveva in questo modo, viveva in questo modo, si comportava in questo modo, aveva commesso atti non commendevoli, e via elencando ... Sì, ma era un genio. E tu, chi credi di essere?

Era il mito ottocentesco di “genio e sregolatezza”. Anche di questo, come di altri reperti del passato, comprendiamo la funzione positiva a quei tempi; ma dobbiamo liberarcene esattamente come abbiamo fatto per tutti gli altri.

Non esiste esercizio della creatività che non sia normato. Ed è fin curioso che non si voglia partire da un dato di fatto così evidente, tanto più che l’insegnamento era condotto anche in quei tempi tenendo conto di questa evidenza, sia pure chiamandola altrimenti. Non si studiava un letterato, un filosofo, un artista figurativo, un musicista, neppure uno scienziato o un tecnico, se non con un riferimento preciso alla scuola alla quale egli faceva riferimento, agli autori che avevano maggiormente influenzato la sua opera, ai contesti nei quali operava, come a dire con riferimento a ben precisi quadri normativi. Al di sopra dei quadri normativi di ciascun personaggio e di ciascuna corrente di pensiero, o di ciascuna scuola, vi erano le norme del sapere entro il quale questi personaggi “geni” agivano e creavano, le norme della musica, le norme della poesia, le norme della lingua. Anche queste norme erano indubbiamente in evoluzione come tutto ciò che è umano, ma di esse nessuno avrebbe potuto fare a meno, e il “genio” per primo.

D’altra parte, proprio in epoca romantica nella quale quel mito era così coltivato, notiamo che il rifiuto delle regole sia linguistiche che strutturali del periodo precedente cioè del Classicismo non diede origine per nulla ad un periodo di creazioni “sregolate”, ma semmai alla ricerca di un apparato di regole alternativo. Giovanni Berchet, nella fondamentale opera “*Sul cacciatore feroce e sulla Eleonora di G.A. Bürger. Lettera semiseria di Grisostomo al suo figliolo*” (1816), non ha solo contribuito in modo essenziale a far conoscere il Romanticismo in Italia offrendo una sorta di manifesto, ma ha anche pesantemente deriso alcune delle norme in vigore in precedenza, dal vocabolario dell’Accademia della crusca alle regole delle “tre unità”. Ma questo non significa che i romantici abbiano scelto l’anomia e l’anarchia: al contrario, Alessandro Manzoni è andato in cerca di una lingua di riferimento nel parlato toscano, e di un apparato normativo per il suo romanzo fondamentale entro quello del romanzo storico, da Walter Scott a Alexandre Dumas père.

Analogamente faranno, di lì a poco, nella fase successiva, i veristi nei confronti dei romantici, sia come regole di linguaggio e di forma che come regole di struttura narrativa.

Ma si tratta solo di un esempio, semplice quanto importante ed esplicativo, tra gli innumerevoli altri che la competenza generale e disciplinare dei lettori potrebbe portare a questo specifico scopo.

Riflettiamo, piuttosto, sul fatto che il mito di “genio e sregolatezza” avesse una sua funzionalità all’interno proprio di un’educazione oppressiva, trasmissiva e di replicazione di modelli prefissati da una generazione all’altra, con una funzione retorica piuttosto evidente: lui che era un genio, artista o personaggio storico, politico o comandante militare, scienziato tecnico o santo, poteva derogare dalle norme in quanto genio; a lui lo si può consentire; ma per te che sei un comune mortale, le norme vanno rispettate senza chiedere il perché e senza alcuna possibilità di discuterne, ed inoltre la creatività ti è preclusa, od al massimo ristretta in alcune occasioni marginali.

Oggi, invece, ragioniamo diversamente. Siamo tutti creativi, e che siamo “geni” oppure no, qualunque cosa ciò significhi, comunque non costituisce un fattore che modifichi il nostro agire, il nostro esercizio di creatività e le regole che dobbiamo rispettare. Esse vanno determinate, eventualmente, dalla società. E siamo tutti soggetti alla medesima normativa, le regole hanno un valore universale, considerato anche che non sono né eterne né immutabili ma al contrario si evolvono con la storia e con l’umanità.

La creatività umana è strettamente connessa con la limitatezza dell’uomo in quanto tale, che costituiva uno degli elementi più importanti della Menschheitsanschauung, della visione dell’uomo e dell’umanità, della Grecia classica e dei fondamenti della pedagogia occidentale: il “conosci te stesso”, proprio il senso del limite umano, e la condanna della sua violazione chiamata “ybris”, arrogante e superba. Si possono indubbiamente spostare i limiti umani, ed anzi dovremmo imparare a considerare deontologica la ricerca di quel “meglio” che è sempre possibile; ma non sarà mai possibile non aver limiti, come dire raggiungere l’Assoluto da uomini.

Rispetto ad un modo di dire abbastanza consueto, secondo il quale “il meglio è nemico del bene”, noi dovremmo replicare che invece “il bene è nemico del meglio”: tanto anelito ad un bene assoluto, quanto impossibile, finisce per impedire di cercare quel meglio che invece è possibile e deve diventare nostra norma di vita il cercarlo.

È proprio perché l’uomo è limitato, fallibile, cagionevole, imperfetto, e quant’altro, che lo stesso uomo è soggetto sociale, culturale, relazionale, e soprattutto è stato capace di creare le arti, le scienze (sia quelle umane che quelle naturali), la tecnica, la filosofia, ed anche non da ultima l’educazione.

Rileggiamoci l’insegnamento in proposito di Rita Levi Montalcini, la quale ha intitolato consapevolmente la sua opera autobiografica *Elogio dell’imperfezione*²:

“Senza seguire un piano prestabilito, ma guidata di volta in volta dalle mie inclinazioni e dal caso, ho tentato, come risulterà dalla lettura di questo libro, che è una specie di bilancio o rapporto finale, di conciliare due aspirazioni inconciliabili secondo il grande poeta Yeats: «perfection of the life, or of the work» [perfezione della vita, o del lavoro]. Così facendo, e secondo le sue predizioni, ho realizzato quella che si può definire «imperfection of the life and of the work» [imperfezione della vita e del lavoro]. Il fatto che l’attività svolta in modo così imperfetto sia stata e sia tutt’ora fonte inesauribile di gioia, mi fa ritenere che l’imperfezione nell’eseguire il compito che ci siamo prefissi, o che ci è stato assegnato, sia più consona alla natura umana così imperfetta che non la perfezione.”³

Noi non educiamo “nonostante” la nostra limitatezza e la nostra fallibilità, per cui dovremmo cercare di nasconderle e perfino dovremmo vergognarcene. Piuttosto, noi educiamo, ed esercitiamo la professione educativa nella scuola, proprio perché siamo imperfetti, limitati e fallibili: e nella piena consapevolezza che in questa nostra natura limitata sta la premessa più importante, ed anche il dono più necessario, per i nostri educandi.

² Garzanti, Milano 1987. Riprodotto in numerose lingue straniere.

³ *Ivi*, pag. 11.