ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/307509708

Pensare per insegnare Come gli insegnanti pensano il proprio agire

Article · March 2011

CITATIONS
2

READS
56

1 author:

Giuseppe Tacconi
University of Verona

123 PUBLICATIONS **206** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project Religious Education in Schools View project

Project Technologies on the workplace &Technologies in the classroom View project

All content following this page was uploaded by Giuseppe Tacconi on 31 August 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

RivLas 78 (2011) 1, 65-86

Perché e come analizzare la pratica didattica

Pensare per insegnare

Come gli insegnanti pensano il proprio agire

GIUSEPPE TACCONI

1. Introduzione

Una ricerca che intenda essere utile ai pratici è una ricerca che riesce a mettere in parola il sapere vivo che i pratici hanno maturato nella loro esperienza. Si tratta di un sapere ricco e prezioso, che spesso però rimane "non saputo", incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti. È quel sapere che nasce nel dialogo costante che i pratici intrattengono con le situazioni, mutevoli e largamente imprevedibili, con cui sono quotidianamente confrontati (Schön, 1983). Alla consapevolezza che i pratici rappresentano la fonte principale per la ricerca didattica, corrisponde dunque il tentativo dei ricercatori di porsi, nei loro confronti, come risorse per la messa in parola della pratica, in un rapporto alla pari, che richiede una reciproca cordialità e uno specifico patto (cfr. Damiano, 2006). I ricercatori fanno questo innanzitutto sollecitando i pratici a narrare situazioni ed episodi, raccogliendo le loro storie, e poi elaborando percorsi rigorosi di analisi che, dando fiducia alle storie (Lackey, Sosa, 2006), consentano di passare dalle parole dei testi narrati alle parole di una formalizzazione scientifica che di quelle narrazioni si riconosce debitrice. La ricerca nasce così dalla pratica (e dai pratici), se ne alimenta continuamente e ad essa (essi) incessantemente ritorna, in cerca di validazione e nella speranza di contribuire a quel miglioramento continuo dell'azione che può avvenire attraverso i processi riflessivi che la ricerca stessa attiva in coloro che vi partecipano.

In questa direzione si muovono i percorsi di ricerca del Centro di ricerca educativa e didattica (Cred) del Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università di Verona, diretto dalla Prof.ssa Luigina Mortari, che, nel panorama italiano, si caratterizza per un esplicito riferimento al metodo fenomenologico nella ricerca

educativa (cfr. Mortari, 2007). La fenomenologia, infatti, in forza di una radicale apertura al dato, guida ad un lavoro di descrizione e di analisi delle esperienze – nel nostro caso le pratiche didattiche – che aiuta a coglierne le specificità essenziali.
Il presente contributo intende dar conto di uno degli aspetti essenziali emersi nella ricerca dal titolo *Dire la pratica. La cultura del fare scuola,* coordinata da L. Mortari e condotta, nel triennio dal 2007 al 2009, da chi scrive e da P. Dusi, C. Girelli, C. Sità (cfr. Mortari, 2010a). Si tratta di come gli insegnanti pensano il proprio agire[1]. La densità riflessiva della pratica è infatti uno degli elementi trasversali emersi nella ricerca, che ha coinvolto 35 insegnanti di ogni ordine e grado (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado) e di diversi ambiti disciplinari[2], scelti tra coloro che i/le colleghi/e indicavano come punti di riferimento nelle loro realtà scolastiche.
L'epistemologia che è stata assunta come riferimento nella ricerca del gruppo veronese è quella di carattere fenomenologico (che richiede fedeltà alle cose, per come esse si rivelano), applicata però alla ricerca empirica[3]. Un "salto fuori dal cerchio" dei discorsi accreditati, che raramente riescono a giustificare adeguatamente il ricorso alla fenomenologia (scienza di idealità, basata sull'intuizione) per avvicinarsi a fenomeni concreti, ha consentito al gruppo di ricerca di elaborare i tratti di una fenomenologia empirica (Mortari, 2010b) che, orientando a cogliere l'essenza del concreto, può servire come metodo nel campo delle scienze umane e, in questo caso, guidare a cogliere le qualità essenziali di ciò che i docenti interpellati considerano essere una buona pratica didattica. Attraverso interviste conversazionali e ricorsive (cfr. Mortari, 2007), focalizzate sull'esperienza, i ricercatori hanno raccolto un "materiale vivo", costituito dai racconti che i docenti fanno delle loro pratiche. Un percorso paziente e rigoroso di analisi, sempre attento a mantenere viva la memoria e la riflessione sul suo stesso procedere[4], ha consentito poi di sostare sui dati, di met-

[1] Questo contributo, pur facendo riferimento al lavoro congiunto di analisi di tutto il gruppo di ricercatori, è stato elaborato in modo autonomo da chi scrive e rappresenta dunque uno sviluppo originale di quanto contenuto nel volume che dà conto della ricerca (Mortari, 2010a).
[2] 8 insegnanti di Scuola dell'Infanzia, 11 di Scuola Primaria, 8 di Scuola secondaria di I grado; 8 di Scuola secondaria di II grado.
[3] Una particolare attenzione è stata dedicata dal gruppo dei ricercatori alle questioni relative al metodo. Per avvicinarsi al campo della pratica, senza imporre ai fenomeni le proprie concettualizzazioni e lasciando parlare le storie, serve infatti un metodo "morbido e gentile" (Fenstermacher, 1994). Una ricerca che adotta un metodo qualitativo, inoltre, realizzandosi all'interno di una relazione, pone sempre anche una questione di carattere etico, richiede consapevolezza e responsabilità, per avvicinarsi in modo accogliente al mondo dell'altro ed esercitare autentico ascolto delle persone (in fase di raccolta dei dati) e dei testi (in fase di analisi). Il "dar voce" ai docenti, infine, rivelando la ricchezza del sapere che può maturare nell'esperienza, fa assumere alla ricerca anche una valenza politica, soprattutto oggi, in un tempo in cui, almeno in Italia, assistiamo ad un processo di delegittimazione sociale della professionalità degli insegnanti.
[4] Del percorso della ricerca, nel volume che presenta la ricerca stessa, si dà conto in modo accurato (cfr. Mortari, 2010a, pp. 45-68).

tere in ordine i temi emergenti e di estrarre induttivamente quelle categorie che progressivamente hanno dato corpo ad una teoria capace di restituire la qualità propria dell'oggetto indagato. La teoria si configura come un'umile descrizione, che tenta di essere il più fedele possibile alle qualità con cui le pratiche si manifestano e dunque ai significati che i docenti hanno costruito nella loro esperienza. Ciò che emerge e viene restituito, con ampio ricorso ai testi stessi dei parlanti, è una teoria non riduzionista – perché sempre vicina alla fonte – dell'agire in classe[5]. Qui si intende dar conto di un elemento specifico ma estesamente presente nel racconto dei docenti: il pensare degli insegnanti. Non si tratta tanto di cosa gli insegnanti pensano sull'insegnamento[6], ma di come gli insegnanti pensano la loro esperienza didattica e del ruolo che il pensare assume nell'esperienza stessa.

2. Lasciare libero spazio al pensiero

Il pensare che gli insegnanti interpellati identificano come una sorta condizione per agire bene, perché orienta a discernere cosa è meglio fare nelle specifiche situazioni che la vita scolastica presenta, non è tanto - o solo - ciò che si fa quando, ad esempio, ci si mette a tavolino e ci si interroga sui metodi da adottare in classe il giorno dopo; non è nemmeno quel pensare lineare e sequenziale che – per usare le parole di un'insegnante – si esprime con frasi del tipo: "se succede così..., allora farò così...". Pensare significa piuttosto "portarsi a casa" le situazioni che si sono vissute a scuola, ritornarci pensosamente su, lasciare che il pensiero lavori:

> *mi viene (da pensare) soprattutto dopo una giornata scolastica, perché non ho il tempo materiale per mettermi a riflettere fintanto che lavoro; quando*

[5] Questi sono gli elementi che caratterizzano tale pratica e che vengono ben esposti nel libro (cfr. Mortari, 2010a): la valorizzazione continua dell'esperienza (che significa offrire la possibilità di operare scelte, di interrogarsi, di sbagliare e ricominciare; di costruire narrazioni e conversazioni a partire dall'esperienza; di assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento); la cura del pensiero degli allievi (che significa: promuovere processi di pensiero consistenti e far ricercare interpretazioni, ipotesi, collegamenti); l'attenzione a far trovare senso nell'imparare (che significa: mettere gli allievi nelle condizioni di dare senso a ciò che viene loro proposto; far sì che i saperi acquistino "sapore" e vengano continuamente riscoperti e ricreati, sia da chi insegna che da chi apprende; far sperimentare la valutazione come ricerca di senso); la costruzione del senso di essere parte di una comunità (che significa: aver cura della relazioni, voler bene e costruire comunità). Oltre che alle pratiche, la ricerca si è rivolta anche alle condizioni che consentono di agire bene: lo stare in dialogo continuo con le situazioni, assumendo un habitus riflessivo; l'essere in ricerca, come atteggiamento insieme riflessivo ed etico, e il sapersi costantemente in formazione; il confronto e l'interazione con i colleghi e con gli altri attori del sistema scolastico; la tessitura di alleanze educative con le famiglie e con il territorio.

[6] Aspetto questo studiato dagli studi sulla conoscenza pratica degli insegnanti che vanno sotto il nome di Nuova Ricerca Didattica (cfr. Tochon, 2000; lo stato dell'arte su questo filone di studi ci viene offerto da Damiano, 2006).

finisce la giornata o già quando salgo in macchina ed esco dal cancello, comincio a rivedere, scorrendo come in un film, a ritroso, quello che ho fatto [...], se ci sono stati degli episodi particolari a livello di rapporto coi genitori o con i bambini o con le colleghe, perché comunque non sei un'isola, fai parte di un contesto; ci ripenso, cerco di valutare le varie situazioni, poi magari lascio scemare la cosa e, non so, la sera, quando mi metto a fare qualcos'altro, magari mi torna ancora in mente; se non è un grosso problema, non me lo porto addosso più di tanto, cerco un attimino di rivedere le cose e poi di costruire su quello che ho rivisto (I4/36)[7]*;*

quando ritorno a casa e mi accorgo che, alla mattina, un bambino mi è sfuggito, oppure che - perché comunque ci si ricade - mi hanno chiamato al telefono, avevo fretta di finire un lavoro e mi rendo conto che magari un bambino era venuto a raccontarmi (qualcosa) e io l'ho liquidato in fretta, questo mi fa dispiacere […] (P3/12);

a casa queste situazioni si portano. Non chiudo la saracinesca. Ci sono anche situazioni un po' problematiche e queste cose mi lavorano dentro, per cui le porto a casa. In questi momenti non è però che ci sia il pensiero: "allora, sì, faccio così..." oppure "farò cosà..." . Credo che l'intuizione, non so come dire, sia qualcosa che viene così (M8/165), *(lasciando) che il pensiero lavori [...]* (M8/167). *Quando mi trovo davanti a qualcosa, lascio un po' che (il pensiero) lavori e produca in modo spontaneo un cambiamento, una modalità di azione. Non c'è qui un pensiero preciso, di tipo logico: "se succede così, allora farò così" . No. Mi capitano queste intuizioni e poi le provo, provo a vedere se funziona...* (M8/169);

il pensiero sul mio lavoro ce l'ho costantemente [...]: vado in macchina e penso a cosa fare, non solo pianificando il giorno dopo, ma ripensando a ciò che è accaduto, magari nella gestione del gruppo, e a che cosa potrei fare (S1/233).

La vita scolastica offre continue occasioni per pensare. Nei racconti dei docenti,

[7] I codici riportati alla fine di ciascun estratto indicano l'intervista **(I = Infanzia; P = Primaria; M = Scuola Media o Secondaria di I grado; S = Scuola Superiore o Secondaria di II grado; I1 = Intervista Infanzia n. 1, P2 = Intervista Primaria n. 2 ecc.)** e la posizione che il brano riportato ha nel testo intero. Il numero che segue la barra indica infatti il turno di parola all'interno del quale si colloca il brano nella matrice che contiene le trascrizioni delle interviste per l'analisi (cfr. Mortari, 2010a). Rispetto alla maggior parte degli elementi emersi dall'analisi, sono riportati brani estratti da diverse interviste che fanno tra loro eco. È questo uno dei criteri che ci hanno portato ad individuare gli elementi essenziali.

intravediamo un pensare che avviene prima dell'azione, quando si progettano le azioni possibili, e un pensare che si svolge durante l'azione stessa, quando conversando con essa (Schön, 1983) nasce l'intuizione. Alcuni docenti danno voce proprio a quel pensiero che prende avvio dall'interazione tra le conoscenze, la sensibilità e le disposizioni interiori dell'insegnante (la sua capacità di "muoversi di pancia", come la chiama un'insegnante) e gli stimoli offerti dalla situazione specifica e sempre nuova. Tutto questo assume spesso i caratteri di un'inventiva a cui si può ben dare il nome di "intuizione":

> *l'intuizione e il "muoversi di pancia" - come dico io - hanno un grande ruolo; [...] a volte si riescono ad intuire il movimento e la risposta adeguata ad un bambino, ad un gruppo di bambini, non mettendo in campo tutto ciò che è razionale, il sapere o le conoscenze, ma proprio giocando di pancia, di intuito* (I2/180)*; succede che ti si accende una lampadina: una cosa che non avevi considerato, non avevi pensato, oppure una modalità, che può essere la più divertente, la più banale, è quella che invece può diventare la più profonda. (Si va) dal capire che, in quel momento, con un bambino non serve il contenimento brusco, ma un abbraccio, al capire che, in quel momento, per riorganizzare un gruppo di bambini particolarmente agitati, che non ti ascoltano, non servirà urlare o richiamare, ma magari sarà più utile salire in piedi su una seggiola, facendo finta di essere sull'autobus. Sono intuizioni strategiche che una ha e che risolvono la situazione [...]: capire che un bambino ha necessità di un abbraccio o di una sgridata o che, in quel momento, c'è bisogno di un no deciso e determinato [...]. Non so da dove venga l'intuizione; viene dalla pancia, sicuramente, però non so quali siano i dati che arrivano e che si intrecciano nel tuo sapere. Probabilmente (si tratta di) un insieme di cose che accadono* (I2/182) *[...]; (l'esperienza) è un sostegno aperto, quando ti dà una serie di dati, perché comunque una serie di dati [...] li hai in mano, perché ti è già successo, perché cose simili sono accadute, perché hai studiato, perché ne hai discusso, perché ne hai parlato; in qualche modo, credo che l'esperienza possa essere sostegno all'intuizione: in quel momento probabilmente tutto questo, in una sorta di magia, fa scattare qualcosa di risolutivo: "Oh che bella idea!"; tac, scatta qualcosa ed è bellissimo, come quando [...] guardi negli occhi una mamma che arriva al mattino, ti sta dicendo una cosa, ma con gli occhi te ne sta dicendo un'altra, e ti viene - di pancia - la risposta giusta al momento giusto* (I2/184);

> *non riesco a riproporre due attività uguali [...] deve esserci sempre qualcosa di nuovo [...]. Ad esempio, il percorso che ho fatto l'anno scorso potrei riproporlo, ma c'è sempre qualcosa di nuovo che dipende [...] dai bambini con i quali mi trovo a lavorare, perché da quello che mi danno invento percorsi diversi [...]* (P6/33);

ci sono (momenti di pensiero) "obbligati", legati al contingente: "Devo fare, devo correggere, devo sistemare..." . Ce ne sono altri, che trovo più belli e creativi, che sono quelli in cui [...] penso ad una strategia di lavoro da inventare [...]; sono i momenti in cui c'è l'aspetto più creativo del lavoro [...], i momenti di pensiero più importanti e vitali, che sono in funzione di qualcosa che arricchisce, che crea, che rende piacevole l'esperienza [...], oppure momenti in cui, riflettendo su alcuni casi, mi rendo conto che c'è qualcosa di più o di diverso da fare (M5/97);

ho visto a posteriori che a volte ho inventato veramente sul momento una situazione nuova e mi è nata tra le mani un'esercitazione che probabilmente a tavolino non avrei mai pensato [...] (S1/158)*: nasce da una battuta, da una frase detta da uno studente, da una situazione che viviamo in quel momento; [...] questa cosa me ne fa venire in mente un'altra, per generazione di idee, e allora mi lascio un po' andare e vivo quella cosa fino in fondo [...]* (S1/160).

Alla fine di una lezione, dopo una verifica o al termine di un anno scolastico, il pensiero si fa esplicito ed interrogante ritorno sull'esperienza, un "camminare con le domande" che nascono dentro, che consente di guadagnare consapevolezza del cammino e di crescere:

succede che ti chiedi, a fine giornata, se sei stata in grado o meno di rispondere a questi bambini, al loro bisogno di conoscenza (I2/150);

secondo me [...] è giusto farsi delle domande, sempre, anche quando le cose vanno bene, o pensi che vadano bene. È importantissimo essere sempre lì a chiedersi: "Come mai? Che cosa sta succedendo? Cosa posso fare? Cosa non posso fare?..." , senza voler andare a cercare il pelo nell'uovo. Non si tratta di farsi domande a tutti costi; le domande vengono [...], a me viene naturale pormi delle domande, perché mi indirizzano su dei percorsi (P10/168); *[...] per esempio, con la classe che ho da quattro anni, le cose vanno bene, però mi viene la domanda: "Perché sta andando bene? Cosa sto facendo? È successo qualcosa che mi sta sfuggendo di mano?..." . Bisogna interrogarsi sempre, anche perché le cose vanno bene adesso ma potrebbero andare male domani, fare un'analisi di quello che ci sta intorno, porsi delle domande [...]. Ho davanti delle persone che ogni giorno sono diverse. Come faccio ad andare avanti sempre allo stesso modo? Allora mi faccio delle domande e cammino con loro* (P10/172);

alla fine dell'anno, vado a vedermi tutte le unità e comincio a dire: "Questa è andata bene, questa mica tanto. Come la posso cambiare? Che cosa non ha funzionato lì?" ...; è un lavoro che faccio regolarmente (M3/282);

> *si riflette alla fine di ogni lezione o alla fine di una giornata e si riflette in occasione delle verifiche canoniche che si fanno, perché le verifiche non riguardano soltanto le acquisizioni da parte degli alunni, ma anche l'efficacia di quello che l'insegnante ha predisposto* (S8/57).

La riflessione che gli insegnanti attivano a fine giornata o a fine percorso è, in tutti gli ordini di scuola, una riflessione su come sono andate le cose, che diventa però insieme anche riflessione su di sé e su ciò che è ancora possibile fare; riuscire a vedere le cose diversamente da quando vi si era immersi implica l'apertura di nuovi spazi di azione.
Nella mente dei docenti, la scuola è un oggetto persistente di pensiero, non circoscritto o *circoscrivibile* ad alcuni momenti specifici, e il pensare acquisisce proprio la forma di un *habitus*, un'attitudine riflessiva, che accompagna anche nella vita quotidiana, al di fuori del contesto scolastico, quando si è in macchina, mentre si sbrigano le faccende domestiche, quando si parla con un'amica, quando si sta leggendo un libro o si va a vedere un film:

> *ci penso 24 ore su 24 ore; quando arrivo a casa, tiro fuori i miei libri, le mie cose; le domeniche le passo su queste cose [...]; in un certo senso, (il nostro) è uno dei lavori in cui la persona è assorbita al 100%, se lo vivi in un certo modo* (I8/126);

> *bisogna aprire gli occhi, le orecchie e tutte le antenne possibili, per leggere tutto quello che la realtà circostante ci manda [...]; io cerco un po' di avere questo atteggiamento [...]* (P9/310);

> *quando sono a casa, quando sono nel mio studio, quando stiro, quando asciugo, penso. Quando sono in malattia (penso); loro "hanno il terrore" che io vada in malattia, perché (si dicono): "...quando torna, cosa ci darà da fare?" ; anche stamattina ho portato una serie di tracce e ho detto: "Guardate che qua ragazzi ci sono tutte queste tracce e dobbiamo farle tutte!" . "Ma quando le ha preparate?" . "Ieri!" . "Ecco, non doveva esserci la domenica?"…* (M3/260*); (penso) nei miei tempi liberi, quando vado a casa e dico: "Eh, oggi pomeriggio penserò a qualcosa…", ma qualunque occasione è buona, anche quando parlo con qualche mia collega che magari insegna alle superiori e mi dà qualche idea...* (M3/262);

> *non c'è un momento privilegiato per pensare […] credo che ci sia sempre […] anche un utilizzo a fini scolastici di quello che sto leggendo, di quello che sto facendo, di quello che sto vedendo* (S4/173)*; credo che (quello sull'insegnamento) sia un pensiero abbastanza costante. Quella degli insegnanti che parlano moltissimo del loro lavoro è una nota che a volte risulta anche negati-*

> *va, perché a volte, quando si va a cena e ci sono due o tre insegnanti, gli altri dicono: "adesso non parlerete ancora di scuola?" . Perché questo mestiere ti entra dentro* (S4/173), *comporta un pensiero impegnativo [...], appassionante, che occupa uno spazio molto grande, a volte fino alla noia per chi vive con me; [...] questo lavoro ti pone in una dimensione affettiva molto forte e questi ragazzi, a volte, ti chiedono proprio aiuto; [...] non sono una che, finita la scuola, quando suona la campana, stacca; c'è sempre questo pensiero…* (S4/175)

Si pensa in continuazione e in continuazione si sente l'esigenza di condividere questi pensieri con altri - in particolare con altri insegnanti -, fino quasi a correre il rischio di risultare molesti per coloro che ci stanno accanto e non hanno direttamente a che fare con la scuola. Il pensiero dell'insegnante nasce da un intenso coinvolgimento relazionale ed emotivo e, anche quando magari si vorrebbe, non si riesce facilmente a staccare la spina - per quanto, talvolta, sia anche necessario e opportuno farlo -, perché il pensiero ritorna inevitabilmente sulle relazioni che si stanno vivendo. Il pensare degli insegnanti sembra avere il proprio elemento vitale nell'**attenzione** con cui si osserva. Questa, infatti, prima che una pratica relazionale, è un modo di essere e pensare, apertura a ciò che succede, a sé, all'altro, capacità di sorprendersi, desiderio di imparare[8]:

> *l'osservazione mi aiuta un po' a fare un lavoro di introspezione [...], a trovare delle conferme: "eh, lo sapevo che andava così!" [...], oppure a dire: "ah, però, caspita! Cioè, avrei pensato che... e invece..." ; [...] anche lì hai uno stimolo per approfondire, perché ritengo [...] che, come educatori, non si abbia mai finito di imparare, e che [...] la vita ti riservi sempre - anche a livello personale - delle sorprese; comunque si impara: si impara dalla vita, dalle esperienze, anche dagli errori* (I4/238);

> *(è importante) l'attenzione alle piccole cose: c'è lo sguardo di M. (un'allieva, ndr), che può essere triste, e io ne tengo conto, non perché [...] io debba per forza fare da mamma, ma perché ritengo che sia importante la sua presenza per il gruppo; allora, se è triste, mentre parlo, mi rivolgo velocemente a lei e le dico: "Parliamo dopo" [...]; oppure c'è il bambino autistico - non sapevo nulla sui bambini autistici, però ho imparato che l'attenzione alle piccole cose, con questi bambini, è importantissima -; ha tante difficoltà, è molto chiuso, non parla, però io e l'altra insegnante abbiamo pensato che dovesse*

[8] Potremmo dire che il modo di essere e pensare di cui stiamo parlando è la condizione che rende possibile l'attenzione come pratica educativa.

fare vita di classe e per questo abbiamo chiesto ai bambini di non alzare troppo la voce, perché altrimenti lui si metteva ad urlare; ora, per i bambini, è normale non alzare la voce più di tanto; [...] un giorno, pronunciando il suo nome non direttamente a lui, ho notato che mi ha lanciato uno sguardo e allora ogni mattina ho ripristinato l'abitudine dell'appello; a me non serve più, ma arriva il suo nome e lui alza lo sguardo e sorride; è stato l'inizio di una nuova apertura. Ecco, se non ci fosse stato il [...] saper cogliere questa piccola cosa, il bambino non avrebbe fatto tutti quei progressi; adesso, quando si parla di qualcosa che lo interessa, lui ascolta, interviene; l'educatrice mi dice che a volte ripete le parole che dico io, se la cosa lo colpisce; ha fatto molti progressi (P2/176);

alcuni colleghi li ricordo ancora oggi, proprio per la loro capacità di instaurare un feeling con i ragazzi, per il loro carisma, per la loro capacità di gestire la classe, di essere attenti alle esigenze dei ragazzi, ma anche dei genitori, per la loro delicatezza nei modi (M4/46);

sto molto attenta con i ragazzi, faccio attenzione soprattutto alle persone più riservate, perché penso che spesso a scuola siano trascurate; si tende a correre dietro o a chi si impone o a chi dà fastidio, ma quelli che non vogliono fare l'onda, a volte, ci riescono e alla fine sono trasparenti per gli insegnanti (S1/152).

Dagli insegnanti emerge un pensare che si attiva prestando attenzione agli altri e, specularmente, anche a se stessi. L'attenzione stimola all'introspezione, a muoversi verso la profondità (I4). Nel caso raccontato da L. (P2) affinare lo sguardo, allenandolo a stare attento alle piccole cose, consente di individuare piste di intervento insospettate. D. (M4) ricorda figure di colleghi significative nella loro capacità di gestire il rapporto con gli allievi proprio perché capaci di attenzione e C. (S1) confessa come l'attenzione le consenta di rendere visibili - e considerabili, "pensabili" appunto - quegli allievi che altrimenti, per la loro riservatezza rischierebbero di restare trasparenti e invisibili. Questa forma di pensiero è ben espressa dalle parole di Roberto Mancini che, in una riflessione sul pensare, afferma: «L'attenzione è apertura, sensibilità, coscienza di sé, senso dell'altro, dell'altrimenti, dell'ulteriore. È il movimento dell'andare incontro. È insieme scoperta e discrezione, empatia e rispetto, ricerca e cura. Riassume in sé la forza della critica e la delicatezza dell'ospitalità [...]. L'attenzione è micrologica, cioè si dedica a ciò che appare trascurabile e che invece è prezioso. Il pensiero è cura di ciò che sarebbe scartato o dimenticato...» (Mancini, 2002, p. 119). Quando il confronto sull'esperienza avviene con un gruppo di docenti che riesce nell'impresa condivisa del **dialogo** - cosa che sembra avvenire stabilmente nella scuola dell'infanzia e in quella primaria e, con minore intensità, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado -, le possibilità di pensare

si amplificano:

> *non è possibile essere una brava maestra, se non collabori e non ti confronti con le colleghe; la forza del collegio è la forza che ti fa crescere, la forza del confronto; nel collegio trovi conferma o disconferma delle tue idee, il collegio fa le scelte insieme; bisogna essere capaci di relazionarsi, di dire "sì" anche ad alcuni aspetti che magari non si condividono totalmente, di accettare le critiche costruttive, professionali e non personali, ed è difficile [...] perché, quando qualcuno ti dice qualcosa che non va, comunque ci resti male, [...] però saper accettare anche queste critiche, mettersi in discussione, mettersi nel confronto ti fa crescere. Non si fa bene scuola da sole, assolutamente [...]* (I2/132); *[...] proprio nel confronto con le colleghe e nella messa in discussione con le colleghe c'è stata [...] la spinta, la molla a cercare risposte diverse; è attraverso il confronto con le colleghe che si è arrivate a identificare un disagio nel modo di fare scuola, oppure a fare il punto della situazione e a capire che in quel momento forse bisognava fare altre scelte o cercare altri percorsi formativi, perché si era in uno stato di blocco, perché c'era qualcosa che non andava; a questa consapevolezza non sono arrivata da sola, ci sono arrivata nel confronto con le altre, specchiandomi nelle altre; [...] penso che il collegio e la comunicazione fra colleghe ti aiutino a crescere, a cercare risposte o soluzioni diverse, perché, se sei sola, se sei isolata, se te ne stai nel tuo orticello, è difficile che ti rendi conto [...] di dove sei, di che cosa stai facendo, di quello che c'è intorno a te [...]* (I2/134);

> *mi accorgo che, parlando con gli altri delle cose che faccio, mi si chiariscono e mi si formano i pensieri a riguardo e quindi riesco ad andare avanti [...]. Mi aiuta molto parlare con A., con C. (colleghe, ndr), perché parlare con loro mi mette nelle condizioni di progettare. E così mi succede anche con la mia collega G.: parlare con lei dei problemi mi mette nelle condizioni di pensare in maniera chiara e quindi di farmi un pensiero* (P10/82), *di avere uno sguardo diverso anche su di me [...], su quello che dico e su quello che faccio; [...] il confronto dà spessore al pensiero, [...] posso dire di aver toccato proprio con mano questa cosa, [...] perché, se sono con un altro, parlo e il parlare dà forma al mio pensiero* (P10/84). *Il pensiero così si realizza, altrimenti rimane solo un pensiero [...]: finché un pensiero non si dice, non esiste; [...] io magari ne ho tanti, ma, finché non li dico, non si realizzano* (P10/86);

> *faccio parte di un gruppo di lavoro di insegnanti di matematica [...], c'è un confronto tra di noi, [...] ci troviamo ogni quindici giorni, ci riuniamo; siamo di scuole diverse* (M7/33) *(Questo lavoro) è nato da noi, solo dopo siamo entrati a far parte di un progetto [...]. Noi lo facciamo con piacere, perché il confronto è veramente importante* (M7/35*); [...] mi sono trovata molto bene*

> *[...] a lavorare con insegnanti di scuole diverse sulle stesse cose, trovandoci periodicamente, vedendo come stavano andando le cose...* (M7/37);

> *(il confronto) ti aiuta a rivedere alcune tue premesse, [...] permettendoti con umiltà di guardare la realtà con gli occhi di un altro; tu cambi il tuo punto di vista se assumi il punto di vista di un altro, allora vedi il tuo punto di vista, ritorni e sai come cambiarlo* (S5/182).

È come dire che il pensiero vive dialogicamente. Nel suo racconto, G (I2) descrive come il confronto - soprattutto se vivificato da critiche costruttive - stimoli a pensare, perché fluidifica le rappresentazioni e fa da "molla", mette ogni volta in moto il pensiero. Il confronto rende consapevoli di "dove si è", delle proprie premesse (S5), del proprio punto di vista, o meglio, del fatto che il proprio è un punto di vista - e non la rappresentazione "adeguata" della realtà -, uno di quelli possibili, che va messo in dialogo con gli altri, perché si possa camminare insieme verso una considerazione più ricca e viva della realtà stessa. Anche L. (P10) coglie come il dialogo con i colleghi consenta al pensiero di prendere forma, di uscire dal non detto, di realizzarsi, e come questo diventi condizione essenziale per agire bene. A. (M7) sottolinea che il confronto, non obbligato ma scelto, con altri insegnanti è un'esperienza piacevole e produttiva. Nei racconti di alcuni dei nostri insegnanti compaiono anche quelli che, con van Manen (1993), potremmo chiamare **pensieri sui pensieri**. Si tratta di un'altra qualità del pensare, una sorta di "riflessione seconda", che consente di mettere a tema il modo stesso in cui pensiamo (Mortari 2003):

> *ci sono delle categorie che tu ti sei fatta, perché il lavoro ti porta a fare delle categorie: "la famiglia attenta al bambino", "la famiglia disattenta", "la mamma apprensiva", "quelli che lavorano tanto". A partire da una serie di dati che tu raccogli nelle osservazioni, fai delle conclusioni. Questo è rischiosissimo, perché tu fai entrare in categorie preordinate delle persone che sicuramente sono diverse. È proprio questa rigidità, questo pregiudizio, che potresti avere che non va bene. Certo, hai una capacità, una competenza ormai di conoscenza, di lettura delle persone che incroci, perché comunque questa è una competenza che ti sei costruita negli anni. Però (questa azione) non deve diventare dominante: bisogna stupirsi ancora di fronte alle persone, interrogarsi, essere interessate alle persone, alla società, anche al tuo modo di fare scuola* (I2/168).

> *quando ripenso ad una situazione, penso a come è andata, a come l'ho gestita, anche per vedere se continuare così o se cambiare* (M8/181). *Trovo che, [...] se uno fa un lavoro su di sé, poi questo lavoro torna in tutto. Io lavoro su di me; questo mi dà una maggiore consapevolezza e poi io credo che questa consapevolezza uno la manifesti [...]. Quindi si tratta di un dialogo con sé, in*

> *cui valuti, cerchi strategie, e io credo che il modo migliore sia trovarle all'interno, perché noi dentro abbiamo tutto* (M8/183).

> *ci sono zone di pensiero molto informali; è un sottofondo, un continuo travaso [...]. È tutto un mescolare delle cose, ma c'è un filo rosso comune* (S1/239) *[...] da quello che vivo in classe alla teoria [...], ai colleghi ai quali racconto; mi avvalgo anche di esperienze concrete [...] situazioni della mia vita di insegnante, anche recenti, che ho vissuto e poi ripensato; [...] nel momento in cui le spiego, le esplicito [...] le dichiaro, perché ne parlo con gli altri, ci ragiono su [...]; poi da lì ripenso e ritorno [...] in classe e [...] riconosco situazioni [...]* (S1/64).

G. (I2), ad esempio, nota in sé la tendenza ad operare delle categorizzazioni rigide, che rischiano di bloccare il pensiero, perché gli impediscono di sorprendersi. M. (M8) nota che ripensare alle situazioni non solo consente di aprire un autentico scrigno, pieno di spunti e idee, ma genera una consapevolezza (frutto del pensiero su di sé) che non può che manifestarsi in una diversa qualità dell'agire. C. (S1) invece rinviene un "sottofondo pensoso", che fa da sostrato a tutte le sue esperienze lavorative e di vita, che si connettono e si arricchiscono a vicenda. Riflettere significa per lei esplicitare - parlandone con altri - le proprie conoscenze tacite, cogliere le connessioni, rintracciare il filo rosso che lega tra loro i vari pensieri e - connettendoli - riuscire a vedere sempre cose nuove.
Il pensiero dunque - quello che fluisce liberamente, in ogni circostanza, che si esercita con particolare densità ritornando riflessivamente sull'esperienza, che trova la sua cifra nell'attenzione, che viene amplificato nel dialogo e nel confronto con gli altri, in particolare con i colleghi, che diventa riflessione quando si esercita anche sui pensieri - appare una condizione indispensabile per agire.

3. Sostare su quelle situazioni che danno da pensare

La pratica educativa, ciò che succede, in aula e fuori dall'aula, regala l'opportunità di pensare. Pensare significa innanzitutto ascoltare sé e la propria esperienza, prestare attenzione agli aspetti rilevanti di essa. Se poi il pensare è rivolto al futuro, all'ancora possibile, significa soprattutto fermarsi ed aspettare, fare delle soste, per rivedere criticamente il proprio agire e dunque intravedere ulteriori possibilità di azione. L'allargamento dello spazio mentale di ciò che si ritiene possibile in termini di cambiamento, guadagnato attraverso la sosta riflessiva, apre alla sperimentazione:

> *succede che rivedo il mio agire [...]; se fino a ieri ho agito in un determinato modo, mi fermo e mi dico: "aspetta un attimo, probabilmente può esserci*

un altro modo per...", oppure "vediamo un attimo se c'è un modo migliore per...", oppure rifletto se è stato un mio comportamento ad attivare conseguenti comportamenti nei bambini, quindi mi dico: "aspetta un attimo, proviamo, sperimentiamo, come il bambino fa"; l'insegnante fa, sperimenta, prova, cambia, per trovare davvero l'intervento migliore nel contesto, che poi può essere ancora rivisto (I6/152);

una volta mi sembrava di essere talmente dentro nella situazione da non riuscire a tenere le redini; immaginati un insegnante che assorbe tutto, vive tutto, senza distanza; [...] non avevo quell'occhio critico che ho poi cercato di farmi, perché ne ho sentito l'esigenza. Il vivere, quasi il subire le situazioni, andando per tentativi ed errori, alla cieca [...], senza scindere, ad esempio, l'individualità del bambino e la classe, perché una cosa sono le singole individualità, un'altra cosa è l'identità della classe, che non è la sommatoria degli individui e va vista in maniera olistica; ci ho messo parecchio a capire questa come situazione che davvero devi gestire, ma con una certa distanza (P7/34);

è chiaro che, nel momento in cui sei dentro, ti stanchi da matti e ti sembra di non veder niente. Quante volte, all'uscire dalla classe, dicevo: "Caspita! Ho passato due ore e ancora non viene fuori niente!". Ma questo è un lavoro in cui bisogna avere tanta pazienza, (bisogna ogni tanto fermarsi): i semi li butti sempre e anche quello che arriva più lontano qualcosina butta fuori (M5/89);

l'insegnante non può essere insegnante, se non dentro ad un'esperienza intersoggettiva, ma non può vivere questa esperienza, se prima non è una persona adulta, che sa stare da sola (S5/103)*; il fatto di essere costantemente esposto e quindi messo in discussione dallo sguardo dell'altro, ti permette di misurarti con le tue difficoltà e anche con le tue immaturità; allora un docente, che è continuamente esposto, in classe, con i colleghi, ha due possibilità: o si difende, con meccanismi che sono conosciuti - compensa, reagisce in modo aggressivo, dimentica, nega; soprattutto tende a negare la realtà, quando questa gli impone di fare un passo avanti - [...] oppure accetta di domandarsi: "che cosa significa per me?"* (S5/107).

Fermarsi significa guadagnare una certa distanza dalla propria esperienza, per poterla osservare ed ascoltare meglio (I6). Il passaggio, descritto nel racconto di M. (P7), dalla piena immersione nelle situazioni alla capacità di fermarsi e di assumere uno sguardo critico rispetto a ciò che si vive, richiama la distinzione che Luigina Mortari fa tra il vissuto, «...quel tessuto di eventi che si snodano in una condizione preriflessiva, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi», e l'esperienza, che «...prende forma quan-

do il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso» (Mortari, 2003, p. 15). In questo passaggio, la riflessione che si regala a ciò che accade consente quella presa di distanza che sola può portare ciò che si vive all'evidenza della coscienza (ibid., p. 16). Ci vuole però innanzitutto la pazienza di sostare, come ci ricorda M. (M5), senza pretendere di arrivare immediatamente a delle conclusioni, anche in quei momenti in cui si ha l'impressione di non riuscire a vedere. Fermarsi significa inoltre, come ci dice M. (S5), coltivare spazi di "sana solitudine", che consentano di interrogarsi sul significato dell'esperienza che si vive. Gli elementi che normalmente danno da pensare sono innanzitutto le risposte degli allievi, soprattutto quelli che vivono situazioni difficili, ma anche i momenti in cui ci si trova confrontati con le proprie difficoltà e con la complessità del costruire relazioni con i colleghi.

3.1. Le risposte degli allievi

Lasciarsi interrogare dalle risposte degli allievi diventa, in tutti gli ordini di scuola, la condizione essenziale per riuscire a mantenere pensoso, e dunque dinamico e modificabile, il proprio agire. In base ai feedback e alle sollecitazioni che riceve, un insegnante è in grado di sviluppare consapevolezza rispetto all'adeguatezza delle proprie azioni e delle proprie comunicazioni, ed eventualmente di modificare il suo modo di fare; mirare al cambiamento negli allievi significa infatti innanzitutto esporsi al proprio, rinunciare all'idea di poter determinare l'apprendimento degli allievi e lavorare su di sé, mettendosi in discussione e disponendosi ad imparare e a cambiare per primi:

> *le tue azioni, in qualche modo, hanno una ricaduta sul bambino; una certa risposta di un [...] bambino ti conferma che il tuo agito va bene, un altro tipo di risposta no! Oppure ti mette in crisi; oppure agisci in un determinato modo e ti rendi immediatamente conto che non è giusto, dallo sguardo che il bambino ti dà, che (ti dice) che forse, in quel momento, [...] hai avuto una reazione o hai fatto un intervento che non era adeguato [...] (I2/138); [...] credo che un bravo insegnante sia colui che non fa scuola sempre allo stesso modo, per tanti anni, ma modifica e sa modificare il suo modo di proporre le cose, sulla base delle risposte che riceve dai bambini. Non si può essere o considerarsi arrivati [...], perché i bambini cambiano, perché non hai a che fare con delle cartine o con qualcosa di rigido; loro sono persone [...], che vivono in una società in continua evoluzione. Tu non puoi fare scuola [...] sempre allo stesso modo [...]. Quindi l'operazione che faccio io è di mettermi in discussione, di non pensare di essere sempre una brava maestra, di confrontarmi con loro e a volte di dire: "Ok, qui le cose non funzionano. Forse bisogna rivedere la modalità!" . Magari la mia impostazione ha funzionato fino ad un certo punto*

e adesso non funziona più, perché i bambini ti danno questa famosa risposta che è il feedback (I2/150);

[...] le risposte che mi danno sono per me la verifica [...]; una volta mi è successo che avevo fatto solo una domanda e, dalle risposte che avevo raccolto, avevo capito che quel bambino lì, del lavoro che era stato fatto, aveva proprio un'idea, [...], l'altro si stava cominciando a muovere, quell'altro era ancora nella nebbia, quell'altro era arrivato già oltre in un lavoro… È quella per me la verifica. Tengo molto conto del colloquio che faccio con loro (P10/36); *a volte, mi accorgo che quello che io avevo in mente non è quello che è passato* (P10/112) *e quindi mi dico: "cavoli, avevo l'obiettivo di far capire [...], per esempio, che, a seconda di cosa vuoi misurare, devi scegliere uno strumento opportuno, il metro del falegname piuttosto che..., e magari questi mi dicono…" ; [...] è sempre un ritorno per me; poi io rifletto e dico: "eh, probabilmente li ha sviati questa cosa..." ; [...] se capisco che è una cosa di tutta la classe, si tratterà di andare a cercare qual è la cosa che li ha portati da questa parte…; se sono i soliti (a non aver capito), allora mi regolo di conseguenza…; il ritorno da loro mi fa capire anche il grado comprensione che è avvenuta [...]* (P10/114);

difficilmente ho delle risposte passive; posso avere delle risposte negative, magari, come qualche volta mi succede, però in genere, quando arrivo, percepisco un ritorno positivo (M6/102);

è inevitabile fare i conti con se stessi, e, naturalmente, con la ricezione di quello che è stato proposto [...]. Questo può accadere senza ricorrere necessariamente ad una verifica immediata: si percepisce se la comunicazione ha funzionato. Un insegnante, che sia consapevole del ruolo che ha la comunicazione e della sua efficacia, riesce a percepire, anche istintivamente e con consapevolezza, se quello che ha proposto ha funzionato, è stato decisivo, incisivo ed è stato recepito in modo adeguato dai destinatari (S8/57).

Gli stimoli di riflessione che derivano dalle risposte dei propri allievi alle sollecitazioni didattiche rappresentano una risorsa per l'agire, per il metodo, ma interrogano anche l'essere del docente e possono rivelare aspetti nuovi ed inediti di sé.

3.2. Le situazioni difficili

Sono in particolare le situazioni di difficoltà quelle che attivano il pensiero dell'insegnante e questo, a sua volta, è condizione essenziale per affrontare adeguatamente il compito di insegnare. Quando si accorgono della difficoltà di qualche allievo,

gli insegnanti sono spontaneamente portati ad interrogarsi su ciò che non ha funzionato e sul perché:

> *(il caso difficile) ti smonta, ti fa riflettere tantissimo [...]; sono abituata a fare una certa autovalutazione: "Ho fatto davvero tutto quello che andava fatto?" ; [...] per quello alla fine mi arrabbio [...] con me stessa, perché forse potevo fare qualcosina d'altro...* (I4/34);

> *direi che impari di più quando una cosa non funziona tanto bene che quando ti va tutto liscio, perché, delle volte in cui ti va tutto liscio, [...] di solito, serbi meno il ricordo, te lo dimentichi, invece, dove hai trovato la difficoltà, dove hai cercato strategie alternative per superarla e dove magari hai visto anche che (tali strategie) funzionano, [...] non ti dimentichi più e magari la volta dopo ci riprovi e rimigliori quella cosa, la rimigliori all'infinito* (P4/48);

> *faccio parte di quegli insegnanti - penso siano tanti - che, di fronte ad un risultato che non va, la prima cosa che si chiedono è: "Perché non sono riuscito in questo?" ; per cui, se c'è un ragazzo che è insufficiente, mi chiedo: "Perché non sono riuscito ad interessarlo?"* (M6/8);

> *le situazioni difficili ti fanno imparare di più, perché non sono scontate e quindi devi metterti in gioco, se ti piace la professione, se non hai fatto (l'insegnante)... così, per ripiego, tanto per fare* (S1/10)*; il vincolo, il fatto che, per alcuni anni, quando sono andata alle superiori, ho avuto una ragazza che era sorda profonda, per esempio, mi hanno fatto molto ragionare [...] su come preparo i contenuti, su come uso gli strumenti, su come posso comunicare, su come far sì che anche la classe si attivi su certe situazioni comunicative* (S1/26).

La situazione problematica è infatti «...il "grave", ciò che ha una certa gravità, quello che ci dà da pensare e spezza la continuità del tempo: un prima e un poi. Obbliga - *chiama* - alla riflessione attenta. Gli eventi ci obbligano a "fare un'esperienza" nel senso di patirla, di *soffrirla*, di essere raggiunti da qualcosa che non ci lascia impassibili, né nel pensiero, né nell'azione» (Bàrcena, Mèlich, 2009, p. 129).
Nei vari ordini di scuola, ma con un'intensità minore nella scuola superiore, ci sono insegnanti per i quali la difficoltà, il "non ho capito" dell'allievo, lungi dallo scoraggiare o dall'indurre a "mollare la presa" e a ritirarsi, mette in moto energie che attivano, portano a ricercare la possibilità di sbloccare la situazione, di trovare un'eco, di individuare il punto su cui far leva per potenziare l'autostima dell'allievo e avviare percorsi di miglioramento, tanto da poter dire che la difficoltà dell'allievo si trasforma davvero in una delle principali risorse didattiche, stimolatrice di pensiero inventivo, spinta a cercare e a provare soluzioni inedite:

si vede cosa funziona e quindi si valuta, si prova a ragionare: "perché questa cosa ha funzionato così?" (I3/162), *a pensare, mettere in pratica, riflettere sul risultato ottenuto e a trovare una strategia diversa, che possa portare al raggiungimento dell'obiettivo che ci si è prefissati, finché non si trova la strategia giusta. Tante volte un solo tentativo non basta, non ne bastano due, non ne bastano tre; a volte serve anche un anno scolastico intero per risolvere alcuni problemi, a volte non basta nemmeno quello. Però importante è il non accontentarsi, non dire: "Non ha funzionato! Basta, non c'è niente da fare!", ma [...] "Non ha funzionato con questo metodo, con questo intervento, devo trovare un'altra soluzione"* (I3/166). *Osservo i cambiamenti - in ogni intervento, per pochi che siano, i cambiamenti ci sono, positivi o negativi - [...], valuto se questi cambiamenti sono dovuti al mio intervento o se c'è stato altro; da lì, dal punto provvisorio di arrivo, devo ripensare tutto per ripartire con un altro intervento* (I3/168);

[...] quando il bambino non capisce [...] mi vivo in maniera molto attiva [...]: cerco di trovare mille modi diversi per farlo arrivare a comprendere quello che non aveva capito. Quando mi dicono: "Non ho capito!", non mi viene da dire: "Ecco, non sono stata brava!", ma è come se scattasse una sfida e mi piace vedere cosa sono capace di mettere in campo, quali altri strumenti operativi... (P7/80);

tutta la giornata dell'insegnante è "in difficoltà", nel senso che non hai mai niente di scontato; se "difficoltà" significa porsi l'interrogativo di come affronto il problema, mi ci sono trovata spesso; se "difficoltà" significa: "abbandono, non cerco soluzioni", allora no. Naturalmente non sempre le soluzioni cercate e trovate sono state eccellenti. Anzi, alcune volte, torni sulla scelta fatta per dire: "No, non era la strada giusta". Ritengo che questo sia pane quotidiano per l'insegnante [...]: l'apprendimento non è mai scontato, hai sempre l'interrogativo, la domanda, la difficoltà, il gruppetto che non si coinvolge. Allora ti poni sempre l'interrogativo: non si coinvolgono perché non capiscono? Stai andando su un livello troppo elevato? Ciò che stai trattando con loro è fuori dalla loro esperienza, non riesci a collocarlo nella loro esperienza, quindi non riesci a smuoverli? È un continuo interrogarsi e guardarli [...] in faccia e guardare i loro prodotti, le loro cose; è un ritornare continuamente su ciò che si fa. Allora, se "difficoltà" significa continuare a rivedere, questo è di tutti i giorni e con tutti; [...] hai sempre situazioni diverse da affrontare. Il pensiero che far lezione abbia sempre un esito positivo, e che tu raggiunga sempre quello che ti sei proposto, l'ho scartato; la lezione è sempre un momento di prova, di verifica e di riprogettazione (M1/39);

non mi adatto e non mi adagio su quello che trovo [...] (S1/84).

In questi e in tanti altri racconti degli insegnanti intervistati ritroviamo molto di quell'"ostinazione a ripescare" che, in un suo recente lavoro, Daniel Pennac riconosce come tratto fondamentale di alcuni di quegli insegnanti, ai quali afferma di dovere il processo del suo risveglio e della sua maturazione, della sua metamorfosi da somaro a professore, da analfabeta a romanziere (Pennac 2008, p. 33). In un certo senso, viene articolato in questi racconti il "principio speranza" di cui parla Ernst Bloch, l'orientamento del pensare ad oltrepassare, a superare il mero dato, che induce alla constatazione rassegnata (e che fa pensare alla tipica frase di tanti insegnanti: "È così! Non studia! Non si impegna!", non rintracciabile nelle parole dei nostri intervistati), a muoversi verso i territori del non ancora (Bloch 1994) che può maturare nel soggetto. Senza queste tensioni e aperture, il pensiero non potrebbe dirsi autenticamente educativo.

3.3. Il confronto con altri

Come abbiamo visto sopra, il confronto con altre persone - quello istituzionalizzato con i colleghi, ma soprattutto quello che si attiva spontaneamente o quello che avviene con persone esterne alla propria scuola - è uno spazio in cui il pensiero, grazie al respiro relazionale che assume, può rianimarsi. Spesso, infatti, nel confronto, si ha l'occasione di constatare che alle stesse parole non si attribuiscono gli stessi significati, di chiarire il proprio pensiero a se stessi e agli altri, di mediare, di assumere sguardi differenti, cogliendo aspetti della realtà che altrimenti sfuggirebbero:

> *la possibilità di discutere insieme agli altri le cose nelle quali credo, la possibilità di mediare o di modificare le mie idee, di cambiarle talvolta e di trovare insieme la soluzione migliore per intervenire a scuola, quindi la mediazione, ma anche [...] l'attenzione a delle problematiche alle quali, ad esempio, non avevo mai pensato [...], sono aspetti importanti* (I1/121);

> *davanti alle griglie, il gruppo docente fa lo sforzo di pensare a "...come è Pierino, cosa fa Pierino, cosa faccio io quando Pierino fa così, cosa fanno i compagni..." ; [...] fare collegialmente queste griglie non è stata una passeggiata, perché uno può dire: "a me il bambino che chiacchiera non disturba..." ; quindi il fatto di partire da [...] una griglia nascondeva l'intento di dire: "mettiamoci intorno ad un tavolo per chiarirci, almeno noi che lavoriamo con Pierino, che cosa intendiamo per..." ; una volta che abbiamo messo nero su bianco, che abbiamo concordato che il disagio di Pierino è questo, (ci chiediamo): "bene, quali risorse mettiamo in campo per..." ; [...] se io continuo a vedere Pierino così e tu cosà e ci raccontiamo che Pierino è così..., va beh, sapremo un po' più di Pierino, ma non facciamo il passo ulteriore: una volta che abbiamo capito che Pierino è così, che cosa facciamo?* (P1/67);

D. (il collega che insegna musica, ndr) non è solo la persona che mi offre il caffè ma la persona che, quando mi dice qualcosa su un ragazzo, dato che l'osserva da un punto di vista molto diverso dal mio, perché fa educazione musicale, [...] è da considerare con molta attenzione; in un ambiente diverso, forse anche privilegiato, perché lui non ha così tante ore e insegna una materia più piacevole, ti assicuro che vede alcune cose dei ragazzini che dici: "Porca miseria, potrebbe essere proprio così!" . Quindi hai colleghi con cui ti confronti, che sanno entrare nel profondo dei ragazzini e li vedono in maniera diversa da te e ti danno qualcosa [...]. Non so se in altri lavori sia sempre possibile, ma sicuramente qui lo è… (M2/325);

gli spazi di pensiero sono più che altro collegati alla mia vita di formatrice dei formatori, perché quello è il luogo dove in effetti rifletto di più anche sul mio modo di lavorare, lo inglobo. Con i miei colleghi non (rifletto molto), forse perché ho trovato quello sfogo intellettuale e allora non cerco molto la riflessione con i colleghi; con qualcuno sì, però nella scuola non esistono momenti canonici, spazi veri e propri per queste cose, spazi dove tu impari. Io cerco di ragionare su quello che faccio soprattutto nelle situazioni di formazione; [...] lavoro anche molto su di me; discuto con le persone, anche con i supervisori, i tutor; quando ci troviamo, porto dei casi, magari dei casi miei, e ragioniamo insieme su quelli [...] (S1/233).

Il rapporto, dentro o fuori della scuola, con altri adulti che, come dice L. (P10) nella citazione riportata sotto, gradualmente diventano "amici privilegiati di pensiero", riesce a rivitalizzare il pensiero stesso e ad orientare verso la profondità:

(alcuni colleghi) sono stati dei mediatori, dei ponti, delle fonti di energia, [...] dei sostenitori, sono stati importanti solo non solo dal punto di vista professionale ma anche personale, per cui il rapporto [...] amicale è andato fianco a fianco a quello professionale [...] (I6/164); (con loro) c'è la possibilità di sentirsi valorizzati, di avere conferma del proprio agire, oppure la possibilità di mettere in discussione il proprio agire, ricevendo una critica costruttiva da una persona di cui ti fidi e nei confronti di cui hai stima. [...] Io mi sono sentita stimata, accettata, accolta, valorizzata e libera nel potermi esprimere; [...] ho sentito che anche gli altri mi hanno dato fiducia, non ero soltanto io a riporla in loro [...] (I6/166)

io ho degli amici; è sempre l'incontro con le persone che mi ha aiutato a scoprirmi, [...] la relazione con gli altri [...]. Per esempio, nelle attività di pensiero vere, (sono essenziali) gli incontri, anche casuali, anche non programmati, con degli amici che però poi sono diventati amici privilegiati di pensiero [...] (P10/174); [...] se io incontro persone [...] non vere, con queste per-

sone non riesco a spiaccicare neanche mezza parola, al di là di: "sa, io ho fatto questa torta e ho dipinto le pareti di rosso" - forse neanche rosso, è un colore che dovrei giustificare, quindi bianco -; l'incontro con queste persone non riesce a darmi niente, mi sento vuota e mi dico: "non ho pensieri, non ho niente!". Ci sono delle persone che [...] considero persone vere e buone ed è come se, nell'incontro con loro e nelle parole che scambio con loro, nascessero e si formassero i miei pensieri, perché da loro vengono i pensieri che suscitano i miei pensieri e c'è questo scambio, ci sono queste riflessioni su temi come l'amore, il dolore, l'esistenza, il senso della vita, che mi fanno dire: "ma allora, anche tu sai pensare! Ma guarda che pensieri profondi sai tirare fuori, L.!". [...] È come se l'incontro con persone vere alimentasse il mio pensiero, la mia capacità di riflettere. L'incontro con persone non vere invece mi lascia piatta, insoddisfatta, vuota e mi fa dire "non hai pensieri!". Con questi amici con cui parlo - ma senza dire: "ci incontriamo per parlare" - le discussioni non sono mai banali e quindi ho la possibilità di esercitare questa riflessione [...] e mi sento ricca, non perché io sia ricca ma perché è dall'incontro che nasce la ricchezza. Con loro vivo questa complicità di pensiero e di condivisione su temi che riguardano la loro esistenza, la mia esistenza, i loro amori, i miei amori, il loro lavoro, il mio lavoro (P10/176);

a me piace moltissimo esplicitare quello che faccio [...] con le mie amiche [...]; parlo spesso di scuola con le mie amiche (M3/284) [...]; con le mie amiche delle superiori riesco a parlare molto della didattica, del modo di rapportarmi coi ragazzi: mi hanno insegnato tanto! [...] Ci diciamo esattamente quello che facciamo, per cui mi vengono delle idee e alla fine dico: "Guarda, l'anno prossimo faccio anch'io così!". E intanto scrivo e metto da parte il bigliettino… (M3/286);

all'inizio dell'anno, con i colleghi, con gli amici insegnanti della mia scuola, rifletto a lungo; [...] quando ci incontriamo, la riflessione diventa molto profonda (S4/173).

La relazione di reciproca fiducia che si crea diventa fonte di energia anche per il pensare (I6). E quale sia il legame tra amicizia e pensiero è ben illustrato da L. (P10). Nel suo racconto, come in quello di M. (S4) e di C. (M3), sembra quasi che la possibilità stessa di pensare in modo profondo sia legata al fatto che esistano rapporti di amicizia e di stima reciproca tra le persone. È come se, proprio nella relazione con l'altro visto come amico, il pensiero riuscisse a diventare vivo e profondo (cfr. Mortari, 2002, p. 106). Se la relazione si gioca su un piano di inautenticità, anche il pensiero rimane muto e infecondo. Ma se la relazione è autentica e amicale, il pensiero diventa vitale e generativo: da un pensiero nascono altri pensieri, dai pensieri degli amici prendono forma i propri, in un movimento che non ha fine, che

trasforma e fa sentire tutti più ricchi, non perché padroni di una verità definita, ma perché capaci di accordare ospitalità a quella verità che insieme non si smette di cercare.

Seppur colto in tutti gli ordini di scuola come condizione essenziale per il pensiero, il dialogo con i colleghi risulta molto praticato tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che, del resto, rispetto ai loro colleghi di altri ordini di scuola, hanno ancora - non si sa fino a quando - qualche possibilità in più di lavorare insieme, a livello di compresenza e dunque di interagire più intensamente. Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, risulta invece spesso difficile trasformare il dialogo tra colleghi in fonte rilevante di energia, di pensiero e di apprendimento; prevale un certo senso di solitudine e di isolamento e il dialogo, come condizione per pensare ed agire, si sperimenta al massimo con quei pochi con cui ci si sente in sintonia, perché magari si è condiviso qualcosa di importante insieme, o si vive con i tirocinanti in formazione o con altri adulti, all'esterno dell'ambiente scolastico. Nella scuola secondaria, gli insegnanti dicono di sentirsi soli, ma non smettono di sottolineare la rilevanza della relazione tra colleghi per pensare e dunque per agire efficacemente, magari proprio denunciandone la mancanza o auspicandone il potenziamento, confermandone comunque lo statuto di condizione essenziale per agire bene.

Bibliografia

BÁRCENA F., MÉLICH J-C. (2009), *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, LAS, Roma [tit. or.: *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós Ibérica, Barcelona 2000].

BLOCH E. (1994), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano [tit. or.: *Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp, Frankfurt 1959].

DAMIANO E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.

FENSTERMACHER G.D. (1994), *The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching*, in Review of Research on Teaching, 20, pp. 1-54.

LACKEY J., SOSA E. (2006), *The Epistemology of Testimony*, Clarendon Press, Oxford.

MANCINI R. (2002), *Il silenzio, via verso la vita*, Qiqajon, Magnano (BI).

MORTARI L. (2010a), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, con testi di Dusi P., Girelli C., Sità C., Tacconi G., Bruno Mondadori, Milano.

MORTARI L. (2010b), *Un salto fuori dal cerchio*, in Id., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-44.

MORTARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.

MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

MORTARI L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.

PENNAC D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano [tit. or. *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, Paris 2007].

SCHÖN D. A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, Inc., New York.

TACCONI G. (2009), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, pp. 101-132.

TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto.

TOCHON F. (2000), *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, in "Revue Française de Pédagogie" n. 133, pp. 129-157.

VAN MANEN M. (1993), *The Tact of Teaching*, The Althouse Press, Ann Arbor (MI).

View publication stats