

Insegnanti e modelli di scuola

Giovanni Genovesi

Queste note cercano di individuare i tre possibili modelli di scuola, ossia la scuola ideale che fa da guida al lavoro dell'insegnante. Il primo modello è negativo al massimo, il secondo è un male minore ma si camuffa dietro il mito dell'efficienza dell'alta preparazione culturale, senza alcuna consapevolezza educativa, il terzo è il modello positivo di "scuolità" suggerito dalla Scienza dell'educazione.

These article tries to define and describe three possible school models, namely the ideal school that underlies teaching work. The first model is negative at all, the second is a lesser evil but it masks behind the myth of the efficiency of high cultural preparation without any educational awareness, the third is the positive model of an ideal school, suggested by the Science of education.

Parole chiave: insegnante, scuola, educazione, lezione, Scienza dell'educazione

Key-words: teacher, school, education, lesson, educational science

1. Considerazioni preliminari

L'insegnante, quello che veramente insegna e che "fa la scuola", sia di ruolo o supplente, ha sempre e comunque in testa un modello ideale di scuola che gli fa da guida nel suo lavoro che, altrimenti, non potrebbe svolgere con serietà.

Pertanto, il costrutto ideale di scuola è frutto di una riflessione articolata sugli aspetti che fungono da colonne portanti del discorso formativo, ossia educazione, didattica, storia dell'educazione e, ovviamente, Scienza dell'educazione.

Proprio per questo, ho sempre sostenuto con forza, specie negli anni del mio insegnamento nella SISIS ferrarese, "uccisa" proditoriamente dalla ministra Gelmini nel luglio 2008, che chiunque, qualunque fosse la disciplina con cui voleva entrare nella scuola, avrebbe dovuto farsi un'idea precisa su quali fossero le ragioni delle funzioni delle discipline che sopra ho indicato come le colonne portanti dello stesso "fare la scuola"¹.

¹ Cfr. sul funzionamento della SISIS, ad esempio, L. Bellatalla (a cura di), *La SISIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2005.

2. Come lavorare per fare un progetto di scuola

Insomma, per fare la scuola è necessario rendersi conto che cosa sia la scuola e che cosa siano le discipline che la sorreggono e la giustificano logicamente.

Senza un tale lavoro preliminare non è possibile mettere a punto un progetto di scuola in cui l'insegnante abbia il ruolo principale di farne un opificio di cultura².

Certo ci sono anche gli allievi, così come per fare un film ci sono gli attori, i soggettisti, lo sceneggiatore, gli scenografi, gli esperti della fotografia, i montatori, il produttore, ecc., ecc. ma senza il regista un film non uscirà mai.

Il regista del film che si gira nella scuola è l'insegnante con l'unica differenza fondamentale che il suo lavoro non avrà mai la parola fine, perché è un lavoro difficile, difficilissimo, anzi impossibile non tanto a perseguire quanto a raggiungere il fine che lo giustifica, quello di avviare il soggetto cui insegna a essere padrone di se stesso.

Questo significa che l'educazione, compito precipuo della scuola, è anch'essa, come la scuola, un ideale.

Tutto ciò che riguarda la scuola è un mondo ideale che necessariamente è caratterizzato da una perenne "fuga" in avanti.

È un mondo che guarda al futuro e che costantemente si trasforma trascinato dal *panta rei* dell'universo eracliteo che possiamo "fissare", almeno per un attimo, solo concettualizzando il reale concreto per inserirlo insieme a tante, tantissime altre tessere di un mosaico che ci dà una realtà che non è da nessuna parte perché non la si vede, né la si tocca, né la si sente ma è nella nostra mente.

2.1. *Identità, educazione e utopia: una navigazione infinita di "io" ideali*

È una realtà ideale che ci dà solo, mentre si muove e si trasforma, l'idea di come noi stessi ci siamo trasformati e ci stiamo trasformando. Non c'è altro modo di capire chi siamo, di impadronirci di identità che sappiamo essere in costante trasformazione grazie al fatto che abbiamo imparato a non fermarci al *fenomeno*, a ciò che è accaduto, ma oltrepassarlo, usando il *noumeno* che ci permette di capire, paradossal-

² Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

mente, di essere sempre noi stessi mentre ci trasformiamo continuamente³.

L'ideale che abbiamo costruito non risponde più a una realtà concreta: noi siamo degli "io" ideali.

“In altre parole, ogni uomo se vuol dare il meglio di sé per arricchire la sua vita di significato è necessario che costruisca un suo 'io' ideale, osservando, come faceva Montaigne, se stesso in ogni comportamento che non può non avere, comparandolo con comportamenti similari ai suoi degli altri io con cui entra in rapporto.

Come si vede, i vari rapporti attraverso i quali si svolge la nostra vita e con essa la nostra educazione si svolgono grazie all'incontro di vari 'io' ideali che concretamente non esistono, ma con i quali si dà significato alla nostra esistenza”⁴.

Solo così si può fermare paradossalmente il tempo e sapere quale sia la nostra identità in un caos sempre in movimento, dentro al quale siamo immersi, essendone coscienti, noi stessi.

Così avviene per ogni ideale che riusciamo a creare, argomentandone in modo logicamente difendibile la costruzione, come gli oggetti di scienza, quali l'educazione, la stessa scuola, la libertà, il lavoro, la sicurezza, l'amore, la gestione della cosa pubblica, la giustizia, ecc.

Con gli ideali ci troviamo di fronte alla carica utopica che rende vano uno sforzo ultimativo: l'utopia non sarà mai possibile realizzarla perché laddove fosse possibile non sarebbe più utopia⁵.

L'insegnante ha chiaro questo aspetto e sa che ogni suo sforzo in direzione educativa è destinato a profondersi all'infinito, sia per quanto riguarda il suo cammino verso l'ideale sia quello dei suoi allievi. E proprio questa consapevolezza non solo allontanerà i pericoli di una possibile frustrazione ma gli confermerà la necessità di continuare a lavorare senza mai portare a termine la sua fatica di Sisifo.

³ Cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola e Scienza dell'educazione*, in corso di stampa negli Atti del Webinar dell'*International Society for Research on Textbooks and Educational Media e.V.*, svoltosi a Parma nel gennaio del 2021, sul tema “Nation, Nationalism and school in contemporary Europe School-books, didactical media, educational practice and theory”.

⁴ *Ibidem.*

⁵ Sull'utopia rimando, tra i vari “pezzi” che ho avuto modo di scrivere sull'argomento, al mio *Educazione come conoscenza*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIV, n. 216-217, luglio-dicembre 2020.

3. *I tipi di insegnante*

Dicevo del modello di scuola che ha nella mente un insegnante che insegna, a prescindere dal cosa e dall'impegno che ci mette.

Credo che si possano individuare almeno tre tipi di docenti. Credo anche che nella realtà i tipi di insegnante non si presenteranno mai così rigidi come qui li ho tratteggiati: di fatto la quotidianità è sempre più variegata non foss'altro per le infiltrazioni cui dà luogo per i moti più vari e che volutamente non ho preso in considerazione per stilare una tipologia con valore esclusivamente metodologico.

3.1. *L'insegnante "transeunte"*

Il primo tipo è l'insegnante "transeunte", quello che insegna occasionalmente perché la scuola gli ha procurato un posto da cui desidera andarsene quanto prima per lavori più remunerativi e che, comunque, ritiene che gli offrano una migliore realizzazione di se stesso. È questo un insegnante che si sente sempre e comunque provvisorio e non s'impegna a costruire il suo progetto di scuola: cosa è, cosa dovrebbe essere, quali sono le finalità, come possono servire al meglio la disciplina o le discipline che gli è toccato insegnare, perché insegnarle e come, ecc.

Si tratta di un progetto che richiede, indubbiamente, un'applicazione razionale che, ammesso che ne fosse capace, non impegnerebbe per migliorare un lavoro che intende lasciare quanto prima. Diciamo che questo è il tipo di insegnante che, distratto da altre mete, sia che le raggiunga o meno, non avrà mai il tempo e soprattutto la testa di cercare di capire quale sia il luogo in cui lavora.

Per queste ragioni un simile insegnante, a prescindere dal suo QI, sarà il peggiore che si possa avere e le classi che ne saranno coinvolte avranno, comunque, una grande sfortuna.

Forse questi insegnanti sono di più di quanto sarebbe desiderabile per due motivi fondamentali: è più facile entrare nella scuola come supplente di qualsiasi disciplina o anche di sostegno, che non insegna nessuna disciplina, e è più facile desiderare di uscirne perché gli stipendi sono da fame per un lavoro che è poco appetibile per chi non è preparato a farlo e, come detto, è veramente difficile e usurante.

Non mi è parso necessario trattenermi più a lungo su un insegnante

che, in effetti, insegnante non è⁶. A scuola non solo fa poco, ma su quello che fa non si concentra, pensa ad altro. Fa più danno che altro. Sarebbe bene se ne andasse, ma purtroppo capita spesso che per altri, neppure quei lavori per cui si sente tagliato, i responsabili si guardano bene da assumerlo. Forse non lo sa, ma la voce dei ragazzi e delle loro famiglie si spande ed è una “radio scarpa” da non sottovalutare.

I ragazzi – come tutti del resto – fanno fatica a riconoscerne il merito, ammesso che ce n’abbia, ma sono ben attrezzati a valutarne il demerito, con la variante che, a differenza dei preposti a dare le note di valutazione, non usano coperture retoriche o eufemismi che, del resto, non conoscono.

Così i “transeunti” divengono in un modo o nell’altro insegnanti più stabili di quanto meritino e, soprattutto, di quanto avrebbero desiderato.

3.2. *L’insegnante pseudo-gentiliano*

Il secondo tipo di insegnante è colui che chiamo pseudo-gentiliano perché, per un verso è convinto, come Gentile, che i problemi dell’educazione si risolvano inglobando l’educazione nella cultura che sollecita l’allievo all’autoeducazione.

Per altro verso pensa che la scuola sia quella che appare, un fenomeno e non un ideale, al contrario di Gentile⁷ e con somma superficialità, fa della scuola il luogo in cui deve lavorare secondo gli usuali parametri

⁶ D’altronde non voleva esserlo e, forse, troppo facilmente è entrato nella scuola, da dove, purtroppo, non è uscito più fino alla pensione. Ma ci sono persone che vogliono divenire effettivamente insegnanti, a prescindere da quello che sarà il successo in questo lavoro. Certo, però, che le *chances* di ottenere successo aumenteranno se l’allievo insegnante avrà da frequentare un corso *post lauream* gestito dall’università per la formazione docente. Dopo la SISS non ci sono più stati corsi seri per questo scopo. Sui problemi dell’insegnante c’è una sterminata bibliografia. Qui, per alcuni di essi, mi limito a rimandare ai miei seguenti saggi *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte II; *L’autochiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.; *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria: da Casati a Gentile*, in “SPES”, n. 12, 2020.

⁷ Sulla scuola gentiliana e sull’influenza di Gentile sulla ricerca educativa oggi, rimando ai miei seguenti saggi: *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana*, in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*, V – *Scienza dell’educazione, scuola e extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010 e *C’ero anch’io...*, Napoli, Liguori, 2010 e *Quando la scuola si intreccia con la vita*, introduzione a T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, Roma, Anicia, 2020 (nuova edizione).

che caratterizzano una scuola: banchi o tavoli, con rotelle o senza. con manuali sopra o sotto e con sedie, attaccapanni lungo le pareti dell'aula, computer o tablet per gli studenti, una lavagna elettronica e cartelloni su cui scrivere con i pennarelli, un armadietto con i libri della biblioteca di classe, una o più carte geografiche dell'Italia e altre, una cattedra con i registri di classe o il computer con wi-fi collegato e in alto, sul muro dietro la cattedra, il quadro con la foto del capo dello Stato.

Questa è un'aula standard di una scuola standard dal secondo dopoguerra in poi. La scuola è questa che accoglie allievi con insegnanti che fanno loro lezione secondo i programmi ministeriali per quella classe di quell'ordine di scuola. Ogni insegnante insegna la disciplina per la quale ha vinto il concorso, entrando in ruolo o come supplente, che fa parte di quella schiera di 77.000 precari, a tutt'oggi, che hanno fatto tre anni di insegnamento e che, pertanto, hanno diritto a partecipare a un concorso straordinario per entrare in ruolo⁸.

Quella è la scuola che da quando era studente era stato abituato a frequentare, sia pure con qualche mezzo elettronico in meno, per una media di quattro-cinque ore giornaliere per cinque o sei giorni la settimana per un totale di 210 giorni all'anno da settembre a giugno.

In quell'aula i ragazzi, che frequentano, ascoltano le lezioni con cui l'insegnante spiega, possono, quando ha finito di spiegare, fargli domande per chiarimenti e spiegazioni supplementari. In quell'aula, poi, gli allievi faranno i compiti, con verifiche scritte o orali.

3.3. *Il modello di scuola è la scuola che c'è*

Questo, dunque, è quanto deve esserci in un'aula e questo è quanto deve esserci fatto per avere una scuola. Tutto è già strutturato e se chi la frequenta, allievi e docenti, cercano di imparare e far imparare secondo le aspettative che da sempre ha, tradizionalmente, suscitato la scuola, non c'è nessun bisogno, secondo questo secondo tipo d'insegnante, di lambiccarsi il cervello per farsi domande, peraltro di difficile risposta, su cos'è la scuola, quali sono le sue finalità e se in essa si cerchi di fare soprattutto istruzione o educazione e perché⁹.

⁸ Cfr. il bando di concorso non ancora del tutto espletato, ma comunque condotto in modo colpevole.

⁹ Il problema non è mai stato, storicamente, di facile soluzione e non basta certo guardare cosa succede a scuola, come crede l'insegnante pseudo-gentiliano. Così scrivevo poco più di un anno fa: "Se chiamiamo 'istruzione' l'insieme dei contenuti con cui l'insegnante agisce, con essa intendiamo lo strumento di cui si serve per

Basta guardarsi intorno e siamo in grado di darci le risposte che ci servono per capire cosa sia la scuola, dice il nostro secondo tipo di insegnante.

Poi ci sarà chi lavorerà meglio o peggio in questa scuola, ma è quanto capita in tutti i mestieri, a prescindere dal perché si fa quella lezione su quella disciplina, perché quella disciplina è stata strutturata secondo quei dati e quei fatti.

Il manuale, se è un buon manuale, ha già le risposte ordinate e incasellate disciplina per disciplina e per i ragazzi bastano e avanzano; casomai sarà la cultura specifica dell'insegnante a allargare o approfondire il programma che è tutto racchiuso nel manuale. Non è necessario chiedere di più. La differenza con chi insegna male una disciplina sta nel fatto che ha scarsa padronanza dei fatti che la compongono e che, peraltro, almeno quelli principali, il manuale, se è un buon manuale, riporta e spiega con una narrazione stringata ma lineare.

L'insegnante, che con la lezione amplia la spiegazione è convinto di fare bene il suo lavoro, perché fa con impegno ciò che la scuola esige che sia fatto. E quanto deve essere fatto poggia sul manuale, su lezioni che spiegano quanto dice il manuale e verifiche, scritte e orali, su quanto è stato appreso dagli allievi con l'aiuto del manuale e dell'insegnante.

Come si vede è questo un insegnante che si crogiola nella convinzione di fare al meglio il proprio dovere e che nessuno può avanzare accuse sui suoi confronti, perché lui ha fatto ciò che la scuola vuole che sia fatto, senza mai chiedersi o sospettare che la scuola è lui che la deve fare. E, quindi, sarebbe necessario chiedersi: come può fare ciò che non sa cosa sia? In definitiva, per questo insegnante la scuola si dà già con la sua ragione di essere: la sua struttura intesa come funzionale per raggiungere le finalità che quella società le ha assegnato sono il modello di scuola che l'insegnante fa suo e tanto gli basta.

3.4. *L'educazione resta un insieme di fatti che la scuola racconta*

In questa presa di posizione, l'insegnante non sa rendersi conto che così non fa altro che ritenere l'educazione un fatto e non certo un idea-

mettere l'allievo sulla via della conoscenza, ossia della padronanza di sé. In altri termini, la disciplina di cui l'insegnante ha competenze è il mezzo che sa manovrare meglio per andare oltre la disciplina stessa, per fini cioè che non si riducono mai all'insegnamento di quella disciplina" (G. Genovesi, *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.).

le. Nel migliore dei casi il compito principale come insegnante è rifarsi a quanto educativamente è stato segnalato valido nei tempi passati e cercare di imitarlo quanto può, sia pure cercando di migliorarlo con una sempre più vasta e approfondita preparazione culturale che permetterà al meglio di agganciare l'interesse dell'allievo.

La vera chiave per aprire la porta di fare scuola è la grande cultura del maestro che illumina e riscalda il rapporto che egli sa instaurare con i suoi allievi, sollecitati a seguire il suo esempio e dando vita a poco a poco ad un processo di autoeducazione.

È questa una riproposta di una tipica posizione gentiliana che aveva del tutto emarginato un discorso scientifico sull'educazione e sulla didattica.

La formula di Gentile, che aveva avuto il merito di cercare di introdurre nell'universo formativo un concetto sostenibile, a prescindere dall'essere più o meno condivisibile e, comunque, poco comprensibile, di scuola, aveva avuto un successo notevole per le ragioni più strane¹⁰.

Ne segnalo due: l'apparente appoggio alla riforma gentiliana del regime fascista che fin da subito cercò di sconciarla senza riuscirvi, ma anche una volontà, anch'essa apparente e fallimentare, di dare alla scuola un'autonomia rispetto alla servitù cui l'aveva sottomessa la ragione di Stato da Casati in poi.

L'incapacità, poi, caduto il fascismo, di valorizzare l'autonomia della scuola rispetto alla strumentalizzazione politica ha fatto sì che prendesse ancora piede il concetto di scuola gentiliano che le velleitarie riforme del dopoguerra non sono mai riuscite a scalzare e, comunque, a innovare.

3.5. *Il successo immeritato dell'insegnante pseudo-gentiliano*

Da qui, la grande fortuna di insegnanti del secondo tipo che, sia pure abdicando a farsi un proprio modello di scuola e affidandosi esclusivamente sulla preparazione culturale hanno insegnato e continuano a farlo¹¹, riscuotendo spesso il riconoscimento di essere insegnanti decorosi e ligi verso un modello che a loro è sembrato più adottabile, senza confondersi con le astruserie della cosiddetta Pedagogia, svilla-

¹⁰ Cfr. G. Genovesi, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana*, cit.

¹¹ Su questo spiacevole aspetto mi permetto di rimandare alla mia recensione di Galli della Loggia sul n. 212-213 di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, luglio-dicembre 2019.

neggiata dai nostri intellettuali per la sua incapacità di essere scienza, abbandonandosi a una retorica di basso profilo troppo spesso fatta propria da non pochi cosiddetti pedagogisti.

4. *L'insegnante per la Scienza dell'educazione*

È l'insegnante ideale, quello che lavora per fare la scuola, intesa anch'essa come un costruito ideale che la Scienza dell'educazione ha, come oggetto insieme alla scuola stessa¹².

Chiarendo: la scuola è, come ho detto più volte, un opificio di cultura che fa e macina educazione. Entrambe queste entità sono un binomio strettamente legato e interattivo che si dà come l'oggetto, ossia il costruito concettuale della Scienza dell'educazione.

Questa è la scienza che si articola come una rete che unisce tutte le piste di ricerca che riguardano l'universo educativo. Esse si occupano dei vari aspetti dell'oggetto dell'educazione come ideale.

Le piste di ricerca principali della scienza dell'educazione, quelle cioè che ne sono le colonne portanti, sono la storia dell'educazione e la didattica, ossia il modo di fare la scuola e di fare scuola e, quindi, di fare educazione.

Vediamo in sintesi la funzione delle due piste di ricerca per organizzare una scuola che si ispiri alla Scienza dell'educazione secondo l'indicazione delle caratteristiche con cui essa ha costruito il suo oggetto ideale, l'educazione.

4.1. *Storia dell'educazione*¹³

La storia (dal greco *istorìa* e dal latino *historia*, nel significato di ricerca, indagine) dell'educazione è una dizione che raggruppa varie piste di ricerca, quali la storia della scuola, la storia delle istituzioni educative, la storia della pedagogia e tutte le altre piste di ricerca che si occupano di aspetti particolari dell'oggetto ideale educazione.

¹² Cfr. Sulla Scienza dell'educazione si veda questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, cit., in specie la Parte III: *L'educazione. Questioni epistemologiche*, e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

¹³ Per redigere questo paragrafo mi sono servito della voce *Storia dell'educazione*, riorganizzandola per queste note, del mio dizionario *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

Ovviamente questa pista di ricerca si articola metodologicamente secondo i principi della storia che, sia pure brevemente richiamo qui, per ricordare che ogni scienza affonda le sue basi sulla storia, o per meglio dire sulla storiografia.

Il metodo della ricerca storiografica ha un substrato comune, che è dato dalla ricerca del documento, della fonte e della traccia, nell'accezione più ampia del termine, per leggerla e spiegarla in una connessione logica con altre tracce ed altri documenti, al fine di offrire una ri-costruzione, anche dal punto di vista narrativo, delle vicende oggetto della ricerca.

Tuttavia il metodo si articola e si differenzia secondo le propensioni e le competenze specifiche del ricercatore (ricercatore di scienza dell'educazione, sociologo, psicologo, architetto, medico, fisico, ecc.) e secondo i problemi individuati e, ovviamente, secondo i periodi in cui si intende "coglierli" e studiarli.

È certo, comunque, che questa serie di inferenze è possibile proprio in quanto la fonte, la traccia della realtà del passato è stata individuata, trovata e spiegata all'interno di quel cerchio ermeneutico che costituisce il sistema conoscitivo del ricercatore. L'ermeneutica si esercita, dunque, su delle tracce, che costituiscono il tutto a cui rinviano: esse sono il tutto. Il tutto a cui esse rinviano è ri-costruito inevitabilmente dal ricercatore, che mette le tessere mancanti.

D'altronde questo problema è l'aspetto affascinante e fascinoso della ricerca storica che non è mai sempre la stessa, anzi è carica di dimensione innovativa e originale. Insomma attraverso la ricerca storica l'uomo propone delle probabili ricostruzioni, tanto più probabili quanto più ha saputo usare l'ermeneutica e la correttezza dell'inferenza, ma mai definitive, come ogni ricercatore è ben consapevole.

La storiografia risiede tutta nell'interpretazione dei documenti reperiti che permette allo storico la creazione del "fatto storico", cioè un punto di fuga di tutte le interpretazioni per favorire una ricostruzione plausibile e tale da sollecitare altri approfondimenti che, magari, possono anche dare risultati del tutto diversi, prendendo anche in considerazione altre tracce e altre testimonianze da quelle da cui si è partiti e da cui si è stati sollecitati.

Questo significa solo che tracce e documenti non preesistono, ma diventano tali in quanto si è stati in grado di costruire preventivamente un'area di riconoscimento in cui inserirli e farli perciò esistere come tracce e come documenti, che in sé non sono altro che tracce di se stessi.

Non vado oltre, presumendo di aver chiarito le mosse basilari per far capire il ruolo della storia nella costruzione di ogni oggetto di scienza e, pertanto, anche per la Scienza dell'educazione.

Da quanto detto si ricavano alcuni aspetti che sono punti di non ritorno per impostare un processo educativo che chiama direttamente in causa la Didattica come pista di ricerca che organizza il modo di trasmettere le conoscenze e di controllarne l'apprendimento da parte dei soggetti chiamati in causa.

È chiaro la realizzazione delle fasi dello schema che segue è necessario sia fatta dal docente della disciplina in causa.

Qui elenco – senza soffermarmi sugli altri interventi dell'insegnante che l'attuazione dello schema necessariamente richiede – secondo la loro successione logico-cronologica:

1. la lezione come spiegazione, da parte dell'insegnante, delle ragioni che rendono importante ciò che offre ai suoi allievi;
2. la lezione come interpretazione, in forma narrativa e sempre logicamente argomentata di quanto è stato offerto¹⁴;
3. la consegna agli allievi di scegliere un aspetto della narrazione interpretativa dell'insegnante da mettere in discussione dopo averne messo in luce in forma narrativa i temi di fondo;
4. la discussione su ciò che è emerso dalla narrazione dell'insegnante e dalla narrazione degli allievi;
5. la messa a punto di un verbale da parte degli allievi di quanto è stato fatto;
6. la lettura puntuale del verbale per controllare che il maggior numero degli allievi che hanno preso parte alla discussione sia d'accordo;
7. chiedere agli allievi, per gruppi, di mettere il verbale nella forma

¹⁴ Per un approfondimento del concetto di lezione rimando ai miei seguenti scritti: *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 144-154; *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2006 e *Io la penso così...*, cit., Parte II.

narrativa migliore, ossia la più lineare, corretta e chiara possibile e la più emotivamente contagiosa;

8. lettura ad alta voce da un lettore scelto dal gruppo dei lavori prodotti per controllare che diano conto nella maniera più fedele della presenza delle fasi da cui è sorto;

9. invitare tutta la classe a dare suggerimenti per perfezionare in tutte le sue parti, grammaticale, sintattica, correttezza dei termini usati, narratività, il lavoro;

10. rilettura finale del documento ultimato e approvazione della classe.

Il tutto è impostato per fare apprendere ai ragazzi sia la narrazione della concatenazione degli avvenimenti considerati sia, soprattutto, la capacità di impostare una interpretazione.

4.2. *Didattica generale e disciplinare*¹⁵

La Didattica generale è, sostanzialmente, il modo in cui la scuola si dà come luogo che dispensa l'indissolubile interazione tra istruzione e educazione, un binomio imprescindibile. Ciò significa che gli argomenti che sono in un curriculum vengono indicati dall'insegnante, come suggerisce lo stesso etimo del termine "didattica" (dal greco *didachè*, insegnamento, *didaxis*, lezione, *didaktikos*, che è da mostrare perché istruttivo, da *didaktos*, che può essere insegnato e questi da *didasko*, insegnare).

Nessuna disciplina specialistica è insegnata nella scuola per formare degli specialisti di quella disciplina. Non si insegna la matematica perché il fine è che gli allievi divengano matematici, né s'insegna il latino e il greco perché divengano latinisti o grecisti, ma perché sono discipline ritenute utili per avviare il ragazzo per il cammino verso la padronanza di sé che il fine ultimo dell'educazione.

La Didattica, come teoria dell'istruzione, riguarda aspetti particolari e determinanti del rapporto educativo in situazione scolastica, o ad essa simile, quali quello di come avviene, e perché viene attuata, la traslocazione delle conoscenze da un soggetto ad un altro soggetto, i

¹⁵ Anche per questo paragrafo mi sono basato, riorganizzandola, sulle voci Didattica e Didattica disciplinare del mio dizionario *Le parole dell'educazione...*, cit.

motivi per cui si trasmettono e quello di individuare attraverso quali meccanismi avviene l'assunzione di tali conoscenze da parte di quegli allievi e non di altri.

Si tratta sempre dell'attenzione ad un rapporto individualizzato, e quindi teso alla qualità dell'istruzione, che richiede di formulare ipotesi su scenari *analogici* per ciascun allievo per poter intervenire sulle presumibili difficoltà che egli potrebbe incontrare nel percorso d'istruzione prima che questo abbia effettivamente inizio.

La Didattica, in questo impegno, si avvale di varie tecniche quali, per es., le Tecnologie dell'istruzione, la Docimologia o della organizzazione degli spazi e dei tempi scolastici, le tecniche per organizzare on line l'insegnamento a distanza e le differenze che esso esige e determina circa l'apprendimento dei contenuti in rapporto all'insegnamento *face to face*, ecc.

Ne consegue che la Didattica generale dà le linee guida, tra le quali rientrano quelle indicate nel paragrafo precedente, di come si organizza il rapporto educativo all'interno della scuola come sistema che deve sempre guardare che il sistema stesso sia un opificio di cultura e non sia mai un luogo prematuro di professionalizzazione.

Se la Didattica generale ha il compito di argomentare logicamente e teoricamente le ragioni di quell'operato particolare che si può chiamare ormai sinteticamente per comodità espositiva "traslocazione delle conoscenze" con tutti gli interrogativi che ciò comporta, le Didattiche disciplinari hanno il compito, per ogni singolo settore del sapere che si costituisce come organica dimensione e struttura delle conoscenze, di mettere alla prova i principi che guidano la traslocazione delle conoscenze in quell'ambito particolare e, così, fornire continuamente dati e suggestioni, stimoli e nuovi problemi di cui deve tener conto la Didattica generale.

Quest'ultima, dunque, è sempre e comunque presente, sia pure affiancata necessariamente da esperti nella ricerca che chiama in causa direttamente le didattiche disciplinari, le quali si caratterizzano per lo sforzo di applicare la Didattica generale a contenuti specifici, senza i quali non potrebbe esistere nessuna Didattica.

Naturalmente, avendo le singole didattiche disciplinari a che fare con contenuti specifici, effettuano una ricerca che si caratterizza per una metodologia suggerita da quegli stessi contenuti che intendono trasmettere. È per questo che, pur nell'ambito delle stesse finalità e delle stesse ragioni di fondo che sorreggono la didattica in generale, la didattica disciplinare ha un impianto metodologico che è articolato se-

condo le prescrizioni attinenti al contenuto disciplinare su cui si applica.

Perciò, pur obbedendo agli stessi principi, la didattica della storia si diversifica dalla didattica del latino o dalla didattica della filosofia o della fisica e, comunque, dalla didattica di qualsiasi altro settore disciplinare.

Le didattiche disciplinari costituiscono l'inveramento della didattica stessa. Senza nessun contenuto di conoscenze da “traslocare” non vi sarebbe alcuna Didattica.

Tuttavia, senza una Didattica, ossia quel settore disciplinare che si occupa del come e del perché si trasmettono con successo le conoscenze, ossia ciò che va oltre alla nozione che si ferma alla memoria e alla percezione sensoriale, e quali sono le modalità con cui tali conoscenze vengono “incamerate” e apprese, non vi sarebbe nessuna possibilità di una loro sistematica traslocazione e, quindi, non vi sarebbe nessuna educazione.

La scuola esiste per assolvere il compito preciso di fare educazione. E ciò avviene solo articolando il curricolo secondo didattiche disciplinari che si attengono scrupolosamente alle linee direttive della Didattica generale.

Tutto questo fa capire quanto più volte affermato, cioè che l'insegnante, colui che fa scuola insegnando, è proprio colui che “fa la scuola”.

5. “Fare la scuola”

È questa l'espressione chiave che apre la porta della scuola dell'insegnante della Scienza dell'educazione. È una chiave che si porterà con sé per tutta la vita e avrà cercato di fare imparare a adoperarla anche a tutti gli allievi che gli sono toccati in sorte. Questo perché quella scuola non è mai data una volta per sempre, ma è in continua trasformazione, una trasformazione lunga quanto l'esistenza dell'insegnante e quanto quella di tutti i suoi allievi.

Essa è una scuola ridotta all'essenziale, addirittura è leggera come il vento di primavera, quello che coltiva e culla i concetti che abbiamo più cari. Infatti, è il concetto di scuola, quello che su un calco platonico ho chiamato *scuolità*¹⁶. È un concetto che l'insegnante si porta den-

¹⁶ Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., in particolare la Parte II.

tro di sé, così come se la portano dentro di sé tutti i suoi ragazzi che è riuscito a contagiare emotivamente per la narratività razionale con cui ha fatto loro lezione.

Credo, infatti, che per quanto riguarda in particolare l'insegnamento, l'ossimoro sia molto calzante.

Scrivevo qualche numero fa di questa stessa rivista¹⁷ che l'insegnamento è miscela di *logos* e *pathos*. Esso non è solo una questione razionale, ma un'operazione che si mescola sempre con l'emotività. Per far comprendere dei contenuti non basta farli capire, ma farli sentire importanti e tali che possano contribuire a alimentare sogni per la loro fantasia.

Occorre avere consapevolezza che sono le passioni a muovere l'essere umano all'azione e poi la ragione ne gestisce il corso verso il bene o il male. Non a caso insegnare rasenta la follia, perché comporta una saggia gestione di *logos* e *pathos*.

E questi due elementi sono l'*ànemos* della "rigorosa consequenzialità che si instaura tra Lezione, Insegnante e Scuola: senza Lezione non esiste l'Insegnante e se non esiste l'Insegnante non c'è Scuola. Addirittura si può dire che sta all'Insegnante dar vita alla Scuola facendo Lezione. Questo significa che la scuola non è solo quella istituzionale, ma ogni luogo dove un insegnante fa lezione. Il circuito si allarga fino a coinvolgere ogni possibile aspetto dell'esistenza di ciascun individuo e ci fa capire con assoluta chiarezza che i tre elementi suddetti, Lezione, Insegnante e Scuola chiamano in gioco necessariamente il concetto di Educazione che rappresenta il fine che, in solido, tutti e tre gli aspetti in questione, si impegnano a perseguire"¹⁸.

5.1. *La scuolità*

La *scuolità* è un concetto costruito con una articolazione su altri concetti che fanno un *unicum* inconfondibile. Li elenco qui, sinteticamente per ordine logico:

1. *Distacco dal contingente*. La scuola persegue il suo fine proprio nel non essere legata al contingente.

¹⁷ G. Genovesi, *Alfabeticamente annotando*, in "ErrePi", n. 76, supplemento di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 212-213. luglio-dicembre, 2019.

¹⁸ G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2006.

2. *Laicità e pluralismo*. La scuola non è legata a nessuna setta, religiosa o partitica e, pertanto, è pluralista e non fa nessuna discriminazione tra i suoi insegnanti e allievi per colore, etnia, sesso, ideologia e religione.

3. *Segregatività*. La scuola si struttura, di necessità, come luogo separato dall'esperienza immediata, che è messo sotto *epochè*, per sperimentare avventure intellettuali che privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto. instaurando una sorta di “cerchio magico”, come nel gioco, dove vigono regole che non hanno alcun aggancio con la realtà esterna.

4. *Formalizzazione e artificialità*. La realtà è formalizzata per fare parte di un gioco intellettuale di ipotesi e di artificialità che va sempre oltre la conoscenza “spontanea”, legata all'*hinc et nunc* e scissa da soluzioni utilitaristiche.

5. *Primarietà del codice alfabetico*. La scuola si fonda sul codice alfabetico che privilegia l'astrazione simbolica e è suscettibile di molteplici combinazioni con svariati altri codici.

6. *Funzione universalistica*. La scuola ha una funzione “universalistica”, cioè mai legata agli interessi territoriali e facendo sì che la conoscenza sia “trasferibile” in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa.

7. *Tensione cognitiva*. Tutto, nella scuola, converge ad esaltare il momento cognitivo, cui compete gestire l'emotività dell'allievo di organizzare la propria esistenza in rapporto con quella altrui e esplicitare la sua dimensione etica.

8. *Verificabilità*. La scuola, fondata sulla formalizzazione, non solo trasmette la conoscenza con la possibilità di controllarne i risultati, controllando le sue stesse strategie di formalizzazione e di trasmissione dei saperi.

9. *Fondamentalità del docente*. Nella scuola è fondamentale la presenza dell'insegnante quale costante e attenta guida ai processi di concettualizzazione. È lui che, lavorando con intenzionalità e sistematicità, tramuta lo sforzo compiuto in questa direzione nel piacere della conoscenza. Per questo dico che è l'insegnante a “fare la scuola”.

10. *Pubblicità*. Per il suo carattere di universalità di fini e di utenza la scuola è *res publica*, ossia un “affare” che coinvolge i destini di tutta una comunità e, pertanto, deve essere gestita dallo Stato per coordinarla e controllarla affinché non sia prevaricata.

Fatto salvo il rispetto dei concetti suddetti¹⁹, tre sono quelli senza i quali la scuola non ci sarebbe: il maestro, l'allievo e il linguaggio.

Ogni soggetto umano (allievo) che voglia vivere pensando, avrà sempre bisogno di confrontare il suo pensiero con quello altrui (linguaggio) e, laddove ha difficoltà di soluzione, potrà scegliere di rivolgersi a un esperto (maestro) per cercare di risolverlo. In questo schema l'unico elemento fisso è il linguaggio, mentre l'allievo e il maestro possono addirittura scambiarsi visto che il problema è un altro di cui è ritenuto esperto chi si sentiva di essere allievo e viceversa.

Insomma, siccome ogni soggetto può trovarsi nella necessità di apprendere ciò che non sa, anche se in altre circostanze ha impersonato il maestro, dovrà qui impersonare l'allievo.

L'insegnamento, nella forma classica della scuola, è sempre presente se uno desidera apprendere e sarà necessario che impersoni l'allievo nei confronti di colui che ha scelto come maestro. La diversità saliente è che sia l'allievo sia il maestro compiono una scelta che nella situazione scolastica istituzionale non è possibile.

Ma qui siamo di fronte al modello di scuola che entra in gioco quando il soggetto, che impersoni l'allievo o il maestro, ha compiuto un tragitto mai esaurito che l'ha portato a essere maestro di se stesso.

6. *“Scuolità e educazione”: un binomio inscindibile sempre da perseguire*

Ebbene, questo è il modello di scuola cui si ispira l'insegnante che segue la Scienza dell'educazione di cui la scuola come l'educazione formano l'oggetto di ricerca.

Concludendo queste note ci tengo a fare questa precisazione. Il modello di scuola sopra illustrato è composto da una decina di concetti che, come sappiamo, sono ideali e, quindi, mai realizzabili per principio.

Tuttavia, storicamente, essi rischiano anche che di fatto incontrino una serie di difficoltà²⁰ per il loro perseguimento così come gli stessi

¹⁹ Per stilare le caratteristiche della *scuolità* mi sono servito anche, rimaneggiandola per queste note della voce Scuola scritta nel mio saggio citato *Le parole dell'educazione*.

²⁰ Basti pensare alla pericolosa situazione di paura che serpeggia nell'odierna società. Si vedano i miei seguenti saggi: *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.; *L'educazione, la paura e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019; *La scuola*,

concetti che sono i mattoni del costruito ideale dell'educazione che, ricordo, è quanto la scuola mira a perseguire.

Il problema, quindi, si ripete sia per quanto riguarda la scuola ideale o *scuolità* sia per quanto riguarda l'educazione ideale o *educazionalità*. Ciò non significa che l'insegnante non faccia più scuola né faccia la scuola perché le circostanze storiche gli sono avverse.

Anzi deve continuare a fare le due azioni, preziose per la comunità, tanto più che egli sa quali sono i concetti che completano l'oggetto scuolità-educazionalità e deve lavorare come se ci fossero proprio, cercando di abbattere o aggirare le difficoltà che ne impediscono il perseguimento.