

Formare i docenti allo sguardo pedagogico in gruppo. Esempi e testimonianze in presenza e a distanza

Jole Orsenigo e Paola Marcialis¹

Di che cosa hanno bisogno gli insegnanti oltre al sapere disciplinare? Di scoprire e allenare competenze che non sono quelle né degli psicologi, né degli assistenti sociali: essere consapevoli di sé in situazione come sanno fare gli educatori e i medici. Comprendere gli effetti del proprio intervento mentre si sta compiendo. Leggere ogni discrepanza (inevitabile) tra scuola-agita e scuola-agente come possibilità per accogliere l'imprevisto, riaprire il già deciso e allontanare fantasie e fantasmi di controllo. Lavorare in gruppo. I risultati, di cui si discute in questo saggio, si basano sulla documentazione dei materiali prodotti/forniti durante l'insegnamento di Pedagogia generale e sociale per futuri insegnanti. La metodologia che ha indirizzato la didattica e gli strumenti costruiti per le prove di valutazione degli apprendimenti sono ispirati alle regole e all'apparato deittico della Clinica della formazione, ideata e fondata alla fine del '900 da Riccardo Massa e Angelo Franza.

What Educators need over their knowledge of the discipline? To train those skills that are not of psychologists nor social workers: being self-aware of the situations as educators and doctors can do; understanding the consequences of their actions while doing it. Being capable of reading any (inevitable) difference between the school that is lived and the one that is acted with a view to welcome the unforeseen, re-opened the decisions and push away fantasies and phantoms about control. Teamwork. The results discussed in this essay, refer to the documentation of the materials produced/provided during the teaching of General and Social Pedagogy to future teachers. The methodology and the tools built for the evaluation tests of learning, are inspired by the rules and the deictic apparatus of the "Clinica della Formazione" a model of pedagogical research, founded in Italy in the eighties of the last century by Riccardo Massa and Angelo Franza.

Parole chiave: Formazione, docenti, clinica, gruppo, pandemia

Keywords: Training, teachers, clinic, group, pandemic

¹ Il contributo presenta alcuni dei materiali forniti e prodotti negli incontri di formazione che ho avuto modo di animare mentre insegnavo per i cosiddetti 24 cfu presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca. Ho potuto, dopo l'esperienza degli anni di SILSIS, tornare "a insegnare agli insegnanti" nel 2020 in presenza e nel 2021 e 2022 a distanza, condividendo il mio impegno di lavoro con la Dott.ssa Paola Marcialis. Insieme abbiamo progettato i momenti frontali, quelli in plenaria e di gruppo, e pensato le prove scritte da cui sono tratte alcune delle citazioni dei corsisti. Insieme abbiamo scelto e costruito gli esercizi di deissi esterna (cfr. A. Franza-P. Mottana, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Bologna, CLUEB, 1997, pp.73-91). Le scene, via via evocate, restituiscono sia il contenuto delle schede di ancoraggio, redatte dagli studenti, sia le discussioni che ne sono seguite.

1. *Doverose precisazioni*

Questo intervento non ambisce a trasferire nella formazione degli insegnanti qualcosa di *utile*² al loro lavoro. Non è, infatti, né il rapporto di una o più attività di ricerca-azione, né – per il fatto che si parlerà dell’uso di scene filmiche – la narrazione di una ricerca etnografica, in particolare, visuale con futuri insegnanti. Più modestamente si vuole restituire al discorso pedagogico parte della documentazione di situazioni collettive, limitate ma ricorrenti, di Clinica della formazione (non il suo *iter* completo) durante le quali chi scrive ha messo a fuoco il valore del piccolo gruppo nella formazione degli adulti, come del resto è ampiamente chiaro nella scuola primaria, e quanto questo possa diventare per il corpo-insegnante della scuola secondaria³ uno dei punti di leva per cambiarla⁴.

Come è noto, la Clinica della formazione⁵ eccede e sovverte l’ovvia opposizione teoria/pratica in campo pedagogico, mentre incontra e valorizza – per il fatto che si dà in gruppo – quella trasversalità che ne distingue le professionalità. Per quanto riguarda la scuola, oltre a restituire “la ricerca” all’insegnante e trasformare il ricercatore (accademico) in un facilitatore di gruppo, riconsegna a chi vuole diventare insegnante (e, come in questo caso, spesso è già attivo nelle aule scolastiche) il proprio ruolo di “educatore”: regista e attore in un *setting* che ha nel sapere (disciplinare) il *medium* e la possibilità. Adottare questo modello in pedagogia - piuttosto eclettico e sicuramente temerario - significa fare simultaneamente ricerca, formazione e consulenza o, più spesso, supervisione⁶.

Nella nostra esperienza quelli che potremmo definire “circoli” di Clinica della formazione sono luoghi “in cui si ragiona sui significati,

² C. Bove, *Ricerca educativa e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 27.

³ J. Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Édition Galilée, 1990.

⁴ R. Massa, *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

⁵ R. Massa, *Clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992; P. Marcialis (a cura di) *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015; F. Cappa, J. Orsenigo, *La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti*, in “Pedagogia Oggi”, SIPED, anno XVIII, n. 1, 2020, pp. 41-54; J. Orsenigo, S. Ulivieri Stiozzi, *La Clinica della formazione in Italia*, in “Cliopsy. Clinique d’orientation psychanalytique dans le champ de l’éducation et de la formation”, vol. 20, n. 2, 2018, pp. 23-37 in italiano e pp. 39-54 in francese.

⁶ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 561-593.

sui modelli, sui codici. In questo senso si può parlare di *ermeneutica empirica*⁷ (corsivo nostro). L'esercizio clinico, infatti, non produce informazioni in quanto "indicazioni per la formazione"⁸, legittima piuttosto una postura etica. Esaminare la materia scolastica *come un testo* corrisponde a rinvenire *in essa* le indicazioni (in quanto segnali, indizi) per sapere (dimensione euristica) e per fare (dimensione operativa). Quando/se si dà questo tipo di comprensione, essa trasforma il proprio modo di agire: (ri)posiziona. Dare-la-caccia agli indizi del fare scuola secondo quel paradigma, che per Carlo Ginzburg⁹ contraddistingue il sapere clinico, riguarda – è l'obiettivo anche di questo saggio – in un discorso di ordine pedagogico¹⁰.

Fare il "prof. dei prof." – come venne definito Riccardo Massa – non è facile. Non esiste, infatti, il super-sapere che ci immaginiamo debba avere chi occupa quel posto, né per il fatto di sapere "tante cose", né per il fatto di saperle comunicare "bene". La pedagogia non è *quel sapere*, piuttosto è in suo potere custodirne la mancanza. Nondimeno, è necessaria una solida preparazione pedagogica, oltre che ovviamente disciplinare e didattica, per imparare a insegnare.

Iniziamo dal considerare che l'esordio di un'insegnante nel teatro della scuola può essere deludente.

C'era stato forse troppo impegno, ma di fatto la prima lezione fu un fiasco. Lo sguardo un po' fisso, lei, voce impostata mentre illustra le immagini scelte in modo inappuntabile, stretta in un tailleurino che fa tanto professoressa. Premurose, loro, spengono le luci. Avviano il proiettore. Fanno sfilare le diapositive di quel modulo di storia dell'arte, che conoscono già per aver letto il manuale. Poi, in rigoroso silenzio, le studentesse aspettano la parola dell'insegnante. La docente, da parte sua, esita. Occhi, questa volta sbarrati, quasi tremando al pensiero che sappiano più di lei, meglio di lei... appare titubante fino ad ammutolire (scena 1, "Lezione tradizionale", minuti 00.05.43-00.09.30).

⁷ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia e pedagogia*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 315-338, p. 335.

⁸ C. Bove, *op. cit.*, p. 31.

⁹ C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 57-106.

¹⁰ M. Foucault, *L'archologie du savoir*, Paris, Édition Gallimard, 1969; R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1998, p. 29; J. Orse-nigo, *Struttura, sistema o modello: come pensare l'accadere educativo?*, in E. Bardulla, D. Felini (a cura di) *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Roma, Anicia, 2016, pp. 127-137.

La *clip* ora rievocata, e proposta a lezione, intende materializzare l'incubo di tutti i docenti: chi deve insegnare fa scena muta. Scippato del sapere che dovrebbe trasmettere, il professore *non sa*.

La professoressa di *Mona Lisa Smile* (2003) – Julia Roberts – continua insistentemente a porre domande, diapositiva per diapositiva, mentre le studentesse sempre più rapide rispondono con pertinenza quasi prima che siano formulate: questo epilogo da far girar la testa, non corrisponde affatto alla vertigine dell'insegnamento che ci preme allenare. In luogo di un processo di *informazione* – modello di una trasmissione lineare che resta invariato tanto che parli un docente, quanto che, capovolti i termini, lo facciano gli allievi – “fare scuola” è altra cosa. Bisogna pensare piuttosto la *formazione* in senso “vertiginoso”, appunto, per non confondere il suo evento con il messaggio. Il modello semiotico emittente/ricevente non è il perno di quell'accadere, come non lo è la sola relazione¹¹ per questo motivo i saperi della programmazione, dei contenuti disciplinari e quelli della psicologia dell'apprendimento non sono sufficienti. La didattica e la psicologia sono necessarie perché aiutano a considerare come incontrare l'interlocutore, come interessare o motivare individui e gruppi, ma “sapere” delle emozioni, della mente o del cervello, dei gruppi, non restituisce tutta la complessità di quella *cosa*¹² che è l'educazione in quanto *Education* (istruzione). Occorre una diversa professionalità per governarne la struttura. Per aprirne la possibilità. Almeno, questo è quanto i futuri docenti hanno riconosciuto in questa seconda scena dello stesso film.

L'insegnante, gonna a ruota e camicetta folk, attraversa la sala con sicurezza per mettersi a sedere in alto. Gambe accavallate, sorridente con i capelli lunghi raccolti morbidamente, dà il segno d'avvio. Prima diapositiva. Le studentesse sbalordite chiedono che cosa sia. Non è in programma, confermano. “Ditemelo voi!”, incalza furbescamente, lei, come a chiudere i conti con il suo esordio disastroso. Carcassa di manzo, Soutine (1925), Loro. “È arte?” Decolla una discussione in gruppo. Una studentessa risponde risoluta alla domanda: “No, non è arte!”. Qualcuno avanza che di quelle “cose” ne ha viste in giro e nei salotti dove vive. Si passa, quindi, a definire la qualità del dipinto. “È grottesco”, viene detto. C'è chi si chiede se l'arte non possa essere grottesca. Mentre un'altra ancora rinviene un che “di aggressivo e sensuale nel quadro”. In molte commentano che per questa compagna “tutto è erotico”, la docente richiama al tema. C'è un'alunna che esige dei “parametri” per decidere in merito alla qualità dell'arte: temi, tecnica... Per defi-

¹¹ C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis, 2008.

¹² R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986, p. 414.

nire che cosa sia arte c'è bisogno, si riconosce, anche del mercato dell'arte. Qualcuno, infine, si preoccupa di che cosa imparerà, mentre al buio l'insegnante fa partire la seconda diapositiva. Una mucca dipinta da lei stessa per il compleanno della madre. Rilancio della domanda: "È arte?". Commenti, bisbigli e meraviglia. Subito un'altra diapositiva che rappresenta la foto della madre. "Sarebbe arte", chiede l'insegnante, "se sapeste che è stata scattata da un noto fotografo?". Un'allieva sentenza: "L'arte non è arte, finché qualcuno non dice che sia arte". Pronta, la docente pronuncia la frase: "È arte!". La studentessa rettifica: "Le persone giuste" (scena 2, "Seconda lezione", minuti 00.14.45-00.17.20).

Questa scena, invece, intende presentare il trionfo della competenza pedagogica cui alludiamo. Sostenuta da un garbo e una finezza relazionali tali da considerare l'altro un partner affidabile e stimolante, e da un'organizzazione dei contenuti da trasmettere pensata, ordinata e agita, la docente insegna. Questa competenza governa tutta la scena: attori, arredi a disposizione, strumenti tecnologici del tempo, saperi tradizionali e avanguardia artistica, questioni che sostengono quelle conoscenze disciplinari anche in considerazione dell'età, l'adolescenza, delle studentesse. Soprattutto c'è un sapiente uso dello spazio e di sé in quello: camminare nell'aula evitando di parlare dal podio, fare domande seduta apparentemente per caso su un gradino, e del tempo: cadenzare domande e risposte. Scandire la discussione secondo una sequenza predisposta di stimoli. Punteggiare il ritmo dei turni di parola delle allieve entro quello a disposizione per conoscerle e valorizzarle. C'è l'azzardo, o l'avventura, di essere se stessi: nell'abbigliamento, negli interessi per l'arte contemporanea, per un reale coinvolgimento con le vite delle ragazze. Questo rischio è, però, calcolato: *una maschera da lavoro*, una consapevole messa-in-scena del proprio stile di insegnamento, che consente l'autenticità come agli attori di teatro¹³.

Queste, troppo sinteticamente riassunte, sono alcune delle considerazioni prodotte dai gruppi di lavoro e riportate in plenaria da molti dei futuri insegnanti con più o meno esperienza di lavoro. Tutti hanno apprezzato, identificandosi tanto nella professoressa quanto nelle studentesse, anche questa terza scena.

Viaggio d'istruzione. La docente precede le studentesse in uscita dal college presso il magazzino di una galleria d'arte di un amico. Arrivano giusto all'apertura

¹³ F. Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, Cortina, 2016; F. Antonacci, F. Cappa (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

di una grossa e piatta cassa in legno, che rivela il suo contenuto facendo un fragoroso rumore: uno smisurato e originale Pollock. Compito facoltativo: guardare e lasciarsi colpire dall'opera. La docente, occhi spalancati vicinissimi al quadro, ne dà un esempio incarnato. Mentre le ragazze, gironzolando silenziose nell'ambiente, più che mimarla, la osservano (scena 3, "Pollock", minuti 00.42.40-00.44.20).

2. Per una clinica della vita scolastica: il gruppo come risorsa

Abbiamo rapidamente cercato di restituire il senso di lunghe e ripetute analisi. Nella nostra didattica abbiamo usato spezzoni di film *come testi* su cui esercitare uno sguardo clinico. Nel triennio in oggetto ci siamo allenati a riconoscere la grammatica dell'educazione in modo collettivo o per piccoli gruppi, anche in sezioni parallele a distanza. Il gruppo può favorire tanto il riconoscimento reciproco, quanto sostenere una prospettiva anti-umanista e trans-individuale in pedagogia¹⁴. È, infatti, grazie alla dimensione gruppale che la scuola potrà cambiare nelle occasioni collegiali (*corpo docente*) come in aula (*travailler par équipe*).

In Clinica della formazione sia che, come detto, si faccia ricerca, formazione o consulenza pedagogiche sempre si esercita uno sguardo che non è solo osservazione (allenarsi a "vedere" qualcosa), ma anche l'assunzione di un principio di latenza (presupporre di "essere guardati"¹⁵). Si assume, infatti, che l'educazione sfugga strutturalmente. In luogo di una negatività o dello scivolamento del clinico sul terapeutico, si tratta di pensare l'educazione come una matrice. Un vuoto causativo o una rete/macchina che produce effetti. Questi effetti hanno una *referenzialità* (latenza del contesto spazio-temporale e materiale), una dimensione *ideologica* (latenza dei contenuti, teorie, fini/valori), *affettiva* (latenza dei sentimenti, emozioni, fantasie e desideri) e *strumentale* (latenza pedagogica). Guardare pedagogicamente, allora, significa per noi non dimenticare nessuno dei quattro vertici di tale *quadrante*¹⁶ e, neppure, esaurirne le virtualità. Farne cioè un'ontologia.

¹⁴ M. Palma, *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁵ J. Lacan, *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi 1964*, Torino, Einaudi, 2003, pp. 67-117.

¹⁶ C. Palmieri, *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione*, in F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 13-50.

Esercitare l'occhio clinico in pedagogia non allena solo a osservare gesti e disposizioni per riprodurli in situazione, ma anche a decostruire la compattezza lineare dei progetti e delle programmazioni, il loro successo/insuccesso, le fantasie – anche inconsapevoli – che possono o meno veicolare. Più che valutare gli effetti prodotti dagli strumenti scelti e dalle posture agite, si tratta di accoglierne (o provocarne) l'evento. Come scrive una corsista:

Potrebbe essere utile organizzare la lezione distaccandosi, quanto possibile, dal solito metodo frontale, spronando gli alunni a lavorare in gruppi così da consentire un continuo scambio dei saperi, che non transiti solo dall'insegnante all'alunno, ma che sia effetto di discussione, costruzione, decostruzione e ricostruzione (n. 50/17-19).

Potrebbe sembrare un nostro postulato la convinzione secondo cui occorra maneggiare quel quadrante, oltre la relazione e i contenuti disciplinari, per saper costruire una scena d'apprendimento. Tuttavia, fare degli oggetti culturali un *set*, cioè un montaggio (*setting*) che produca effetti, e della relazione un ambiente di apprendimento (*setting*) regolato come da mandato simbolico, è *già* fare-scuola. Essa, infatti, è il primo (e il solo) oggetto pedagogico universalmente riconosciuto: un oggetto fatto di regole da onorare e che proteggono, ma anche da stabilire. Un oggetto che è al centro di tanti discorsi, tranne – forse – oggi quello pedagogico. Un oggetto che sta alle radici della nostra tradizione, del nostro amore per il sapere. L'eros della scuola, solo a queste condizioni, si potrà trasformare in pedagogico¹⁷ e il *transfert* che sapremo gestire da insegnanti-educatori, troverà nell'aula dove è nato anche i propri limiti, pur generando effetti che la superano. Questo fa dire a una corsista:

Diventa poi fondamentale, al fine di coinvolgere e motivare gli studenti, far nascere in loro il desiderio del sapere, trasmettere loro l'amore che noi proviamo, per la materia che insegniamo (n. 25/8-9).

E a un'altra corsista:

¹⁷ P. Bertolini, *Sesso e educazione, un rapporto difficile*, in G. Quagliariello (a cura di), *Cultura laica e impegno civile*, Manduria, Pietro Lacaita Editore, 1990, pp. 155-180 e *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli, *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 40-49; M. Dallari, P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in P. Bertolini, D. Dallari, *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 121-153.

Allontaniamoci dalla lezione frontale, ampiamente sfruttata dalla DAD, e attiviamo gli studenti utilizzando i loro stessi mezzi, entrando nel loro mondo. Sfruttiamo i Social, YouTube, le loro modalità di comunicazione (n. 75/10-12).

Iniziare ad avere un occhio clinico sulla scuola, significa per noi allenare tali consapevolezza. Evitando di fare la sintesi dei diversi sguardi che si posano su di essa - quello didattico-istruttivo, quello psicologico-relazionale, di crescita/sviluppo, quello sociologico-civile, antropologico-culturale, politico e di politica scolastica... come se la pedagogia potesse davvero permettersi un punto di vista panoramico - si tratta di esercitare il proprio sguardo di docenti. Scrive un altro corsista:

Trasmettere una didattica tradizionale su un dispositivo elettronico non la rende innovativa, anzi ne amplifica i problemi (n. 7/15-16).

Questo significa che occorre distinguere il dispositivo disciplinare dalla forma della scuola tradizionale. Sappiamo pensare un altro dispositivo e una diversa qualità dell'esperienza scolastica? La scuola è (anche) un dispositivo esperienziale, perché è fatta degli stessi elementi della realtà ma – semplificandoli, riproducendoli e punteggiandoli – costituisce (come ogni oggetto pedagogico) una finzione, seria, nel reale. È la grande lezione pedagogica di John Dewey (1916). Per questo, non basta progettare e organizzarla, non basta neppure trasformarla in vita fino a dissolverne la specificità, per farla accadere. Altrimenti avremo unicamente gli estremi della domesticazione, dell'erudizione oppure della anarchia, dell'ignoranza. Questo non vuol dire che esista una *sola* scuola. Se è vero che è stata il primo oggetto pedagogico ad aver preso forma nella storia delle culture, è vero anche che ha avuto, ed ha, tante disposizioni progettuali, metodologiche ed esperienziali. Allora, per i docenti avere sotto gli occhi, leggere e analizzare, scene di vita scolastica permette non solo la discussione – l'incontro e lo scontro delle opinioni – ma anche di allenare a smontare/rimontare il fare-scuola. Permette di fare “storia” della pedagogia scolastica.

Preparare pedagogicamente un insegnante significa offrire occasioni in cui il confronto in gruppo può diventare il motore di una riconsiderazione del modo in cui si intende, o si sta già, insegnando. C'è una possibilità da cogliere tra istruire come ci è stato insegnato e farlo per contrasto, per opposizione o negazione. Occorre accettare di portare con sé qualcosa dei nostri maestri, ma anche di riconquistarlo nella

differenza oppure lasciarlo andare per sempre. A questo livello, il gruppo può diventare un'occasione in quanto con delicatezza (regole dell'avalutatività e dell'impudicizia) aiuta a riconoscere non solo "parti" di sé, ma anche "parti" del proprio operare di insegnante: lavorare clinicamente su testi filmici, allora, significa leggere il dettaglio (regola della referenzialità e dell'oggettività). Naturalmente questo significa anche che nessuno ha un sapere superiore o nascosto (regola dell'intransitività).

Attualmente la scuola italiana non riesce né a onorare il passato, né ad aprire il futuro. In molti, da tempo, hanno pensato che il rinnovamento possa passare dagli insegnanti e dalla loro formazione. Che cosa, allora, insegnare ai giovani docenti? Più che la storia della pedagogia per ricordare ciò che resta – le istituzioni – della tradizione, più che porre questioni di epistemologia della ricerca pedagogica per fare del docente un ricercatore, più che affrontare la distinzione tra pedagogia e didattica o quella tra didattica generale e didattiche disciplinari, si tratta di porre la questione dell'*insegnare a insegnare*. Si tratta di riconoscere come un lavoro in gruppo possa favorire la messa a punto del proprio stile. Tutte le pratiche di primo livello nel mondo della formazione necessitano di un piano di lavoro differente dalla dimensione in cui si agisce come educatori, insegnanti e formatori. Per poter andare-in-scena e lavorare, si deve disporre di un retroscena di gruppo. Si deve poter considerare quanto si è fatto per comprendere, valutare e, potenzialmente, trasformare il proprio operato di professionista. Questo luogo altro è abitato in modo differente da un'*équipe* di educatori che decide gli obiettivi di un progetto educativo individualizzato o di servizio, da un *team* di esperti in risorse umane quando seleziona, forma o personalizza un contratto di lavoro, rispetto ai membri di un consiglio di classe. È *tra di loro*, però, che questi professionisti impareranno ad agire – istruire, educare, formare.

È un assiduo esercizio clinico praticato in gruppo ad allenare come riconoscere i sentimenti, gli affetti e i desideri in atto a scuola. Riconoscerli per agirli, ed esserne agiti, con professionalità. Insegnare, infatti, non solo richiede di non-sapere, di essere aperti alla ricerca e alla formazione – è la nostra tradizione: sapere che non si può sapere tutto –, ma pretende – è la novità di ordine pedagogico che ci preme – di non progettare tutto. O meglio, di progettare, programmare... e valutare *sapendo* che non è possibile controllare l'accadere educativo. Saremo così consapevoli che non si tratta di avere un piano nella mente

da applicare, ma di imparare a leggere quei segnali che possono far accadere il piacere del sapere in noi e nell'Altro.

3. *Lo sguardo di una pedagogia strutturalista: tre scene di uno stesso film*

Nella prima rappresentazione la professoressa resta senza parole. È ciò che ogni docente teme: non essere ascoltato, non essere preferito, non essere ricordato. Più della paura di non sapere o di sapere meno dei propri allievi – cosa oggi potentemente alla ribalta sia per l'accesso rapido alle informazioni grazie ai dispositivi *mobile* o alla connessione a *Internet* (LIM, PC...) sia per il moltiplicarsi delle fonti di informazione (*Open science* e *Big data*...) – l'angoscia è “vocazionale”: riuscirò a catturare il loro interesse? A essere originale? A sedurre questi nuovi adolescenti? Una volta erano loro ad essere “belli e amati”, li si rincorreva nelle palestre dove si allenavano. Si facevano loro doni. Oggi, restano i docenti a desiderarli. Ed è cosa davvero difficile¹⁸.

In Italia, per quanto riguarda l'attuale scuola secondaria, stiamo camminando sui cocci di quello che è stato il suo dispositivo disciplinare. Nella modernità la scuola ha iniziato a funzionare come “una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare”¹⁹.

J.-B. La Salle sognava una classe in cui la distribuzione spaziale potesse assicurare in una volta tutta una serie di distinzioni Allora la classe avrebbe formato un grande quadro unico ... sotto lo sguardo attentamente “classificatore” del maestro²⁰.

Oggi non è più ovvio, all'ingresso in aula, trovarsi davanti a quel tipo di classe. Per dare vita a una scuola non per pochi ma per tutti, non erudita o nozionistica ma utile, si è trattato di organizzare il multiplo, di distribuire la massa degli ignoranti (o immaturi con John Dewey) nei banchi che li renderanno studenti (microfisica cellulare foucaultiana)²¹.

¹⁸ Cfr. le pagine iniziali di J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961*, Torino, Einaudi, 2008 e in particolare p. 36.

¹⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976, p. 160.

²⁰ *Ibidem*, p. 160.

²¹ “Fissare questi segmenti temporali, fissar loro un termine, concluso da una prova, che ha la tripla funzione di indicare se il soggetto ha raggiunto il livello statu-

La seconda scena evoca, invece, una magistrale conduzione d'aula. Si può riconoscere la competenza, ironica e lieve, della docente che realizza un autentico *breakdown* cognitivo. La sua padronanza ha per effetto uno spiazzamento, prima, mentre la regia, ampiamente preordinata, autorizza e sostiene una raffinata discussione di filosofia dell'arte, dopo, gestendo sia le emozioni dell'apprendimento individuale, sia le dinamiche di gruppo.

Si tratta dell'insegnante che ogni studente vorrebbe. Impareggiabile la programmazione dei contenuti, sul filo del rischio della non-realizzabilità. E se le studentesse non avessero detto quello che hanno detto? Come si sarebbe mossa l'insegnante con quelle diapositive già in scaletta? Come sarebbe passata da un argomento all'altro? Impeccabile il dominio dello spazio, abitato diversamente dalla funzione per cui era stato pensato. La docente parla dall'altra parte dell'aula, mantenendo una sorveglianza disciplinare ancora più intensa perché in posizione inusuale. Si muove a proprio agio, incuriosisce con l'abbigliamento – che è il suo. Sembra esporsi, rischiare di essere autentica e tuttavia non smette mai di occupare il suo ruolo. *Sa* quando e come fermarsi, *sa* stare in silenzio, *sa* rilanciare. E se non avesse a disposizione un proiettore e delle diapositive? Se non ci fosse quella bella sala ad anfiteatro che permette la sua camminata fiera, l'ascesa, per poi parlare letteralmente alle spalle delle studentesse, questa professoressa sarebbe ancora così brava?

Questa seconda scena rappresenta un altro modo di abitare lo spazio-tempo di una lezione per guardare e per stupirsi. C'è la critica, c'è il dialogo, c'è il confronto dei saperi. Rappresenta il darsi-tempo per essere se stessi, insieme. Queste durate, (pur) progettate e programmate, non sono il tempo interamente utile dell'organizzazione disciplinare, ma neppure quello dell'arbitrio o della licenza. Per un verso, si costruiscono le condizioni perché accadano, per l'altro, le condizioni dell'istituzione: aula, ore, strumenti... diventano un perimetro da abitare²² con tutto il rischio del caso: fuori/dentro il programma, fuori/dentro l'esperienza delle studentesse (e della professoressa), fuori/dentro quel presente storico. Questo dilatarsi del tempo non è garantito dal fatto che l'istituzione abbia i propri tempi, né dal fatto che ogni ragazza avrà i propri tempi d'apprendimento, né che per esplora-

tario, di garantire la conformità del suo apprendimento a quello degli altri e differenziare la capacità di ciascuno" (*Ibidem*, p. 173).

²² E. Piedi, *Insegnare per un'ora. Osservazioni e interviste a docenti della scuola secondaria superiore*, Milano, Guerini, 2021.

re qualsiasi oggetto tematico ci vorrà il suo tempo²³. Tuttavia, “il tempo” può farsi ritmo: di apertura e chiusura, di incontro. Possibilità. È in questo che consiste la competenza performativa dell’insegnante in una situazione data.

Per imparare a fare l’insegnante in questo modo è necessario un (lungo) apprendistato clinico. Occorre imparare²⁴ a leggere “gli effetti” del proprio intervento mentre lo si sta compiendo, per agire strategicamente: conoscerli, saperli modulare. Agire “con metodo”²⁵, significa far accadere gli effetti desiderati anche attraverso gli imprevisti di scena. In questo senso è sempre fuori-scena che ogni insegnante elabora in autonomia e in gruppo una progettualità aperta all’imprevisto, che la/lo renderà capace/esperto di vedere e di custodire quello iato, inesorabile, tra scuola-agita e scuola-agente. Oscillando tra questi due poli, sarà in grado di intervenire in modo pedagogicamente fondato²⁶. È così che un consiglio di classe potrebbe trasformarsi in un’*équipe*²⁷.

L’ultima sequenza proposta dice del compimento della scuola tradizionale. Dice dell’intenzione di fare-scuola *al di fuori* dell’edificio scolastico in viaggio d’istruzione. Qui, il riferimento alla tradizione dell’attivismo è calzante. Conoscere le regole della forma-scuola tradizionale, cioè il suo dispositivo disciplinare, consente di aprirsi a un esercizio pedagogico: provare a pensare un’altra didattica, un altro *setting/set* dove sia possibile fidarsi e affidarsi con piacere. Un altro dispositivo. Questo vuol dire, da una parte, riconsegnare al passato ogni assetto che produce lo studente medio: docile, modestamente interessato, giudizioso, piuttosto accorto, sufficientemente diligente. E, dall’altra, allestire nuove scene d’apprendimento: brevi lezioni anche frontali, molti lavori in gruppo, valutazione di *performance* che asso-

²³ F. Carmagnola, *Plot, il tempo del raccontare*, Roma, Meltemi, 2004.

²⁴ F. Cappa, *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, Milano, FrancoAngeli, 2018; Idem, *Formazione come teatro*, Milano, Cortina, 2016 e Idem (a cura di) *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, cit.

²⁵ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018 e G. Prada, *Con metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²⁶ P. Marcialis (a cura di) *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

²⁷ E. Curioni, *Io (non) mi chiamo Wolf*, in M. Palma (a cura di) *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 211-220 e Idem *Il clima e la sintassi*, in F. Cappa (a cura di) *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, cit., pp. 142-160.

migliano più a prove (il capolavoro della maestria artigiana) che a esami (test o verifiche). Il punto è “sapere” che non si è mai padroni dell’accadere educativo per quanto si voglia assumere informazioni o trafficare con vecchi e nuovi media. Per quanto si impari a gestire la relazione educativa e la comunicazione in gruppo.

4. *Formare gli insegnanti. Lo sguardo pedagogico nella scuola*

Le competenze performative richiamate non nascono oggi. Alcuni docenti straordinari già le agivano, anche senza volerlo. Attualmente, dal nostro punto di vista, dovrebbero diventare ordinarie. Una volta, “il maestro universitario incarnava (il) modello professionale dei futuri insegnanti”²⁸. È avendoli visti fare-lezione, che ci si riproponeva di fare altrettanto. È essendo affascinati dai loro modi che i novizi si risolvevano ad agire *come loro*. È introiettando un modello di comunicazione che era anche un modello di metodo, si imparava a insegnare “per idealizzazione”²⁹ piuttosto che, come ci verrebbe da pensare, per imitazione. Ciò che permetteva, infatti, l’interiorizzazione di quel modello era *l’amore per l’oggetto culturale* – la disciplina – che veniva insegnata e che si sarebbe dovuto insegnare. Non è vero, però, che nel vecchio modello didattico gentiliano non fosse posta la questione della trasmissione, lo era all’interno di una soluzione idealista incentrata su quella identificazione che vanifica ogni messa a tema del metodo. Ogni lettura pedagogica del momento didattico cui oggi, a buon ragione, siamo invece tutti più che sensibili.

Ogni volta che Franco Fergnani usciva dall’aula 503 o 521 di Filosofia morale dell’Università statale di Milano, avevamo fatto insieme a lui, *con lui*, un’esperienza mentale umana intensissima ... ogni volta ... diversa. Lezioni che apparivano nei nostri occhi come piccoli diamanti La parola del professore sapeva scuoterci scuotendo i testi che commentava. I concetti acquisivano spessore fisico, materiale, diventavano davvero corpi erotici. La erre arrotata e le gesticolazioni talvolta convulse accompagnavano una parola che si sapeva accendere. E alla fine ne volevamo ancora, ancora un po’, ancora: avremmo desiderato che non terminasse mai. La lezione proseguiva anche fuori dall’aula, tra noi, ogni volta³⁰.

In questo ricordo resta qualcosa di quella pedagogia dell’identificazione, ma si trasforma in attenzione pedagogica: i contenuti, i rife-

²⁸ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 96.

²⁹ *Ibidem*, p. 97.

³⁰ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 98-99.

rimenti ai libri, allo stesso modo della relazione maestro-allievo o delle dinamiche di gruppo, finanche dei *tic* del docente, sono restituiti come una cornice o un perimetro che da “circuitto chiuso” si fa incontro, contratto, sfondamento *finzionale* del regolamento. Si fa spazio e tempo di insegnamento/apprendimento.

Accedere e far accedere a quel luogo, che non è la disciplina o l’amore per lo stesso oggetto, neppure l’idealizzazione di una relazione, è la competenza di *ogni* docente sia che inizi alla filosofia (come in questo caso) sia che lo faccia alla matematica, all’astronomia oppure al servizio in sala. Come ci si allena “ad aprire mondi”³¹? Esercitandosi a compiere operazioni di scrittura/lettura, di decostruzione/ricostruzione di testi che parlino del fare-scuola, per diventare abili nel maneggiare gli elementi del dispositivo d’istruzione in cui si lavorerà. Il ruolo del gruppo in questo tipo di formazione, ma anche le occasioni collegiali e di classe, scardinano la scuola disciplinare, individuale.

5. Una altra forma-scuola. In presenza e a distanza

Scrivono due corsisti:

Bisogna ripensare i tempi e gli spazi, esplorando ambienti (come l’esterno o diversi ambienti della classe, come la struttura dei banchi) per cambiare ciò che per due anni di *lockdown* ha caratterizzato lo spazio didattico (n. 10/20-21).

Nella situazione pandemica, la DAD è stata vissuta come intrusiva, onerosa; l’entusiasmo, che già prima era scarso, sembra essere scomparso del tutto (n. 30/42-43).

La scuola è (già) cambiata. Sicuramente i docenti, oggi, oltre a spiegare e interrogare, devono: caricare *on line* voti, note e comunicazioni. Compilare registri, pagelle, *dossier* virtuali. Imparare a usare libri, sussidi, tecnologie e supporti elettronici. Almeno questo è quanto ha permesso alla scuola di sopravvivere durante la pandemia. Anzi, potremmo dire che il *lockdown* ha rappresentato un’autentica “rottura” nella storia della scuola italiana: per un po’ non si è fatto-scuola *come sempre*. Dovremmo riflettere, però. Davvero il vecchio modello disciplinare che è stato inattivo per un paio d’anni, è finito? Ne abbiamo, forse, nostalgia ora quando chiediamo da più parti di tornar a fare-scuola come prima?

³¹ Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Se è vero che, da molti più anni, ci siamo buttati alle spalle: “maestri, professori, aule, orari, classi, banchi, materie di studio, libri di testo, spiegazioni, esercizi, compiti, lezioni, voti, interrogazioni, bocciature, esami”, cioè il vecchio modello scolastico disciplinare, nella seconda modernità del Novecento: “i test e la programmazione didattica, i nuovi programmi e i metodi attivi, le ricerche e i lavori di gruppo, le gite scolastiche e gli scambi culturali, le attività parascolastiche e i supporti psichiatrici, il rapporto con il mondo del lavoro, l’aggiornamento dei docenti”³² non hanno scalfito la tradizionale forma-scuola, né modificato il suo dispositivo. *Ha potuto di più la pandemia?* Senza banchi e senza ore scolastiche “reali” ma con spazi cellulari virtuali che sono arrivati fin dentro le camerette degli studenti, con tempi eterni di attenzione, di concentrazione solo cognitiva. Senza distrazioni, senza compagni. Una scuola senza socializzazione non è una scuola moderna: è un balzo indietro nel passato. Bisogna allora, come hanno fatto milioni di studenti, staccare la comunicazione video e lasciare che i professori parlino? Parlino.

Gli adolescenti hanno vissuto il periodo in DAD come una intrusione (n. 40/20-20).

Nel nostro confronto con gli adulti, e con adulti-lavoratori, non solo abbiamo fatto-scuola ugualmente, ma – a tratti – anche meglio. Un lavoro di Clinica della formazione è legato a un contesto locale preciso, per questo si usa la metafora del “tavolo” per evocare il lavoro da fare insieme. Quell’immagine dice di un collettivo che in presenza può godere dei corpi reali, delle loro emozioni e stanchezze, ma che *on line* può concentrarsi sul dettaglio. Sulla prossimità di scene viste individualmente e condivise in plenaria. Questo che è “serio” come un lavoro, ma è “affrancato” come un gioco, è un impegno parallelo rispetto al tempo scolastico. È uno spazio finzionale dove incontrarsi. È un tempo sospeso. Un tempo - apparentemente - perso o morto che si può vivere, con diversa intensità, anche a distanza. È preferibile, certo, in aula aver guardato lo stesso schermo per leggere, insieme, quel testo condividendo la medesima esperienza a livello affettivo, ma è *più* coinvolgente, a livello cognitivo, farlo isolati nella propria abitazione davanti a un PC: si vedono *più* particolari, *più* dettagli. È interessante fare una discussione in gruppo alla presenza di una ventina di persone:

³² R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 130.

tutti, o quasi, parleranno/potranno parlare. Tutti potranno guardarsi negli occhi.

6. Una altra forma-scuola. Vecchi e nuovi media

Aiuterebbe, allora, creare quella radura di cui parla Heidegger, per far spazio (n. 11/16-17).

Si potrebbe pensare, ad esempio, di introdurre un argomento partendo da un video, da un film, da una canzone (n. 22/14-15).

Da un punto di vista pedagogico – di una pedagogia che pensa l’educazione come struttura o *cosa* da studiare prima di porvi mano – non c’è differenza, *questa è la tesi*, tra insegnare in presenza o a distanza. In ogni caso, l’evento (che accada cioè qualcosa di formativo) non è mai assicurato. Per questo motivo, quando i futuri docenti si allenano, analizzando la formazione come un testo, leggeranno gli effetti di una pedagogia senza garanzie, che tiene conto dell’imprevisto. Gli effetti sono sempre “reali”, anche se più o meno efficaci, più o meno coerenti o pedagogicamente consigliabili, mai veri/falsi. In questo senso ogni educatore, insegnante o formatore che sospendendo il proprio impegno quotidiano, consideri il proprio lavoro un oggetto di lettura, avrà sempre sotto gli occhi, come diceva Riccardo Massa, *il metodologico puro* senza obiettivi, senza mete, senza valori o dover essere cui indirizzarsi o sottomettersi.

È almeno dal tempo di Maria Montessori che abbiamo compreso come per imparare occorra essere immersi in un ambiente di apprendimento. È dagli anni Cinquanta che all’interno del discorso pedagogico-didattico si parla di tecnologizzazione dell’insegnamento, cioè dell’impiego di strumenti tecnologici nei processi di istruzione. Noi abbiamo preferito fare appello a quella “tecnica” che è (già) la scuola³³.

Bisogna intendersi. Esistono varie “tecniche” in uso a scuola da tempo e altre solo di recente. Bisogna ricordare che questi dispositivi (*device*) che fanno della scuola una grande macchina per insegnare (*apparatus*) producono effetti e danno l’accesso a esperienze diverse.

³³ “Assegnare dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia di tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolastico come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare” (M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160).

Usare pedagogicamente il dettato foucaultiano significa riconoscere che la scuola-disciplinare non è l'unica possibile. La scuola è stata peripatetica, monastica, del precettore... e solo con Comenio qualcosa che riesce a insegnare tutto a tutti con metodo. Se “è stato B.F. Skinner a introdurre il concetto e lo strumento della ‘macchina per insegnare’³⁴, ci potremmo chiedere se solo il PC sia una macchina per insegnare oppure se anche un libro possa funzionare come tale. Se l'alfabeto o la stampa non siano state rivoluzioni al pari di Internet. Se un libro in rotoli, con pagine di carta o digitale sia sempre lo stesso. Più in generale, potremmo chiederci *se la cultura non sia già una macchina*³⁵.

L'operazione che consente di isolare “lo sguardo di Foucault” è la stessa che disarticola le unità scolastiche cui siamo abituati: lo studente, il banco, l'aula... il test. Grazie a un tale sguardo anche la voce, il corpo o la mano diventano soglie che trascrivono riscrivendola l'esperienza. Studiosi come Derrida o Leroi-Gourhan testimoniano che la voce, tutto il nostro corpo ma anche la sola mano, sono “tecniche” come un libro, il PC e la stessa scrittura alfabetica. Sono macchine *che producono esperienza. C'è scuola*, infatti, là dove si apre “lo spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva a partire da esperienze di stupore e di scoperta del mondo”³⁶. In questo senso essere-a-scuola corrisponde a vivere sospesi nel doppio; nel finzionale.

7. *Conclusion*e

L'insegnante non è né un maestro di vita detentore della verità assoluta, né un amico che ti si mette da parte, privo di autorità, è una guida (n. 42/30-31).

Le evocate tre scene ragguagliano gli scambi d'aula, sia in presenza sia a distanza, di studenti e docenti alle prese con la lettura di spezzoni di film. Questo lavoro clinico è qualcosa di parziale nella preparazione del docente, lo chiameremo *training* ma non è *stage*, non è tirocinio, è piuttosto un allenamento che produce soggettivazione. Senza sottovalutare o screditare gli altri sguardi sulla scuola, crediamo che gli insegnanti abbiano bisogno di allenare quello clinico. Senza confondere la Clinica della formazione con un'ermeneutica a buon mercato (non si

³⁴ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 488.

³⁵ C. Sini, *L'alfabeto e l'Occidente*, in *Opere*, Volume III, Tomo I, “La scrittura e i saperi”, Milano, Jaca Book, 2016.

³⁶ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., pp. 154-162.

tratta infatti di rinvenire nessuna verità ultima³⁷), possiamo “leggerne”³⁸ l’accadere scolastico come un testo, ma sono gli insegnanti a “scrivere” entrando in aula la propria storia con gli studenti. Non ci sono per questo né istruzioni né ideali da seguire.

Ogni modo di insegnare è popolato di passioni, fantasie e desideri. Conoscerle, smontarle e rimontarle, permette di lasciar andare ciò che di perverso e sadomasochista esse conservano. Quelle *imago* che sono parte di noi per il fatto che siamo stati studenti, allievi e neofiti, figli, possono essere agite in automatico oppure possono essere disinnescate. Lo stile che potremmo dire “nostro” non è la terza via tra come abbiamo subito/accolto la scuola e come la riproponiamo, ma quella sola che, toccando i nodi della nostra storia di formazione, non faccia più *star male* né noi, né gli altri. Far cadere, destituire quelle fantasie insieme a ogni supposto sapere, compreso quel super-sapere che a volte crediamo sia la pedagogia, è il solo fine di un lavoro collettivo che inizia quando accettiamo che a *quel tavolo* nessuno può far-lezione.

Il nostro contributo intendeva avviare un discorso pedagogico sulla postura dell’insegnante: posizione di desiderio ma anche di consapevolezza strategica. Riteniamo che, in questo senso, quella *clinica*³⁹ sia una preziosa via da percorrere⁴⁰.

³⁷ R. Massa, *Desiderio, struttura e formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 34-47.

³⁸ P. Ricoeur, *La sfida semiologia*, Roma, Armando, 2006.

³⁹ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, cit., p. 316.

⁴⁰ P. Bertolini, R. Massa, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell’educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX (aggiornamento a cura di E. Bellone, C. Mangione) *Il Novecento*, Milano, Garzanti, 1996, pp. 337-360.