

2010



Centro
Studi
Riccardo
Massa

“**cambiare**
la scuola”
metodo e qualità dell’esperienza scolastica

RAPPORTO DI RICERCA
a cura di **PIERANGELO BARONE, FRANCESCO CAPPA, ERNESTO CURIONI, ANNA REZZARA,**
ROSSANA BRAMBILLA E MANUELA PALMA

INDICE

IPOTESI E METODOLOGIE DELLA RICERCA

| | |
|------------------------------------|----------|
| 1. IL DISEGNO DELLA RICERCA | 4 |
|------------------------------------|----------|

EVIDENZE TEMATICHE

| | |
|--------------------------------|----------|
| 1. LE VISIONI DI METODO | 6 |
|--------------------------------|----------|

| | |
|---|----------|
| 2. IMMAGINI/METAFORE EMERGENTI DALL'ESPERIENZA DI "METODO" | 9 |
|---|----------|

| | |
|---|-----------|
| 2.1. "Artigianalità" del metodo: tra concretezza e fiducia | 13 |
|---|-----------|

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| 3. LE DIMENSIONI AFFETTIVE | 14 |
|-----------------------------------|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 3.2. La giusta distanza: la passione non basta | 16 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 4. LE LATENZE PEDAGOGICHE DEL METODO | 17 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 5. LA VALUTAZIONE COME <i>CHANCE</i> METODOLOGICA | 20 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 6. IL ROVESCIO DELLA DOMANDA: UN'INTERROGAZIONE DELLA PROPRIA PRATICA QUOTIDIANA | 21 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 7. ANDARE OLTRE IL MODO DI FARE SCUOLA | 22 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 8. IL METODO TRA "MODI DI FARE SCUOLA" E QUALITÀ DELL'ACCADERE FORMATIVO | 23 |
|---|-----------|

IPOTESI E METODOLOGIE DELLA RICERCA

1. IL DISEGNO DELLA RICERCA

La ricerca ha inteso mettere al centro una domanda sulla questione del metodo considerato come la risultante di tutte le scelte e le competenze dei docenti, le condizioni concrete, le pratiche, gli stili, le strategie, le tecniche, le relazioni che quotidianamente definiscono il lavoro scolastico e gli danno forma. La domanda di ricerca non riguarda perciò il metodo come modello codificato, dichiarato, ideale, ma qualcosa che è più vicino al modo di fare scuola e ai modi in cui avviene l'esperienza scolastica. L'indagine ha voluto gettare uno sguardo dentro la trama di relazioni, apprendimenti, insegnamenti, discorsi, gesti, spazi, tempi, posizioni che animano la scena scolastica, e ha voluto provare a scorgere anche l'intreccio di pensieri, visioni, rappresentazioni, modelli, valori, desideri, emozioni che vi sono sottesi. Si è scelto di esplorare il metodo, così inteso, nell'esperienza concreta, quotidiana, 'normale', dei docenti e degli studenti, e attraverso il loro modo di narrare, testimoniare, vivere la propria esperienza. Si è voluto interrogare l'esperienza quotidiana del lavoro scolastico rispetto alle sue dimensioni fondamentali presenti nelle pratiche di insegnamento, di apprendimento e di cura educativa e indagare ciò che rende efficace o inefficace l'azione didattica dalla prospettiva dei protagonisti della vita scolastica. Il campo di indagine scelto è quello della scuola secondaria superiore, nei suoi diversi indirizzi.

L'obiettivo è di far emergere e quindi valorizzare il patrimonio e il repertorio di saperi e di pratiche che stanno dentro al lavoro scolastico e che spesso sono sommersi e difficili da documentare perché, come è tipico del lavoro educativo e formativo, spesso il "fare" eccede la possibilità di dire e quindi di documentare, condividere e pensare quello che si fa.

Riteniamo che questa proposta di ricerca possa avere uno specifico valore formativo perché può dare un contributo importante alla consapevolezza professionale dei docenti, alla riflessione sull'esperienza formativa negli studenti, alla documentazione e condivisione delle strategie formative presenti nella scuola. In questo senso la ricerca vorrebbe contribuire alla costruzione di un discorso sulla scuola che vada oltre le generiche affermazioni circa l'efficacia o l'inefficacia, verso un riconoscimento e una trattazione pedagogica del dispositivo scolastico.

L'indagine si colloca in un approccio clinico alla ricerca pedagogica, privilegiando quindi l'intensività, l'approfondimento, l'ascolto e l'analisi dell'esperienza concreta e specifica dei protagonisti della ricerca, l'attenzione agli aspetti espliciti e alle dimensioni implicite, l'interpretazione pedagogica del materiale emergente dall'indagine. Strumenti dell'indagine sono stati: percorsi di ricerca-formazione di gruppo, focus-group, interviste individuali.

In particolare si sono svolti: due percorsi di quattro incontri con gruppi di 8 docenti; due focus-group con 8 studenti; un focus-group con 5 docenti; 10 interviste individuali.

L'indagine ha riguardato Istituti tecnici commerciali, Istituti tecnici industriali, Licei classici, Licei scientifici, Liceo artistico, Istituto d'arte, e ha coinvolto docenti di differenti discipline. Gli studenti appartenevano al quarto e al quinto anno di scuola superiore.¹

¹ Nella ricerca sono stati coinvolti i seguenti istituti: Istituto Tecnico Commerciale Giovanni Falcone di Corsico, Liceo Scientifico Giambattista Vico di Corsico, Istituto Tecnico Industriale Augusto Righi di Corsico, Liceo Classico Giovanni Berchet di Milano, Istituto di Istruzione Superiore "Amedeo Modigliani"- Liceo Artistico e Istituto d'Arte di Giussano, Istituto di Istruzione Superiore Altiero Spinelli di Sesto San Giovanni, Istituto Tecnico Commerciale Primo Levi di Bollate, Liceo Scientifico Piero Bottoni di Milano.

EVIDENZE TEMATICHE

In considerazione dell'impostazione "clinica" del lavoro di ricerca, degli strumenti adottati e dei relativi oggetti che hanno fatto da guida ai percorsi realizzati nei diversi contesti dell'intervento, ci sembra di poter partire dalla presenza/assenza di alcuni elementi che possono essere assunti come *organizzatori di significato*.

La nostra attenzione si è quindi rivolta sia alle differenze, alle distanze, alle discrepanze, sia alle ricorrenze, alle persistenze, alle continuità e alle prossimità dei concetti, dei termini, delle espressioni, delle riflessioni, capaci di ristrutturare e riorganizzare significati e formazioni discorsive relative al nostro oggetto di analisi, per mostrarne le specificità. Si è così inteso attraversare i materiali di ricerca utilizzando i seguenti indicatori: le rappresentazioni e le definizioni attorno le quali viene organizzandosi l'elaborazione discorsiva sul metodo indicandone le categorie, gli attributi e i significati prevalenti, e delineandone le visioni; le immagini e le metafore con cui ci si riferisce al metodo e attraverso le quali si sono evidenziati i modelli pedagogici latenti di formazione; le dimensioni affettive emerse sotto forma di specifiche tonalità emotive delle esperienze narrate e attraversate; le latenze pedagogiche del metodo.

1. LE VISIONI DI METODO

L'imponente materiale di ricerca che è stato raccolto nei tre livelli del percorso offre innanzitutto un importante contributo sul versante delle rappresentazioni e delle definizioni di ciò che per insegnanti e studenti può essere inteso come "metodo" nell'esperienza scolastica. Qui di seguito si offre un'analisi dei temi principali che a nostro avviso sono rilevabili nei loro discorsi e che consentono l'emergere di rappresentazioni condivise.

Da un punto di vista più generale, è possibile in prima battuta osservare uno scarto interessante tra la definizione di ciò che viene solitamente indicato con la parola metodo e il significato che ciascun insegnante attribuisce al proprio "modo di fare scuola", dunque al *proprium* dell'esperienza agita che restituisce "senso" al lavoro quotidiano. Uno scarto che possiamo leggere in diverse affermazioni attorno all'idea di metodo. Qui notiamo soprattutto la presenza di una oscillazione: tra quei docenti e studenti che definiscono il metodo come l'armamentario tecnico e strumentale necessario ad insegnare la "materia", e altri docenti e studenti che allargano la definizione di metodo all'emergenza di un evento generato dalla "personalità" del docente (quasi a far corrispondere l'idea di metodo con l'idea di modello di insegnante).

Ci sono quindi due visioni del metodo: l'una, a cui si accenna, ma che appare ridotta e non esaurisce la questione, vede il metodo come un "modello" di insegnamento, qualcosa di rigoroso/rigido, qualcosa di programmato, qualcosa di tecnico. Fatto di regole, contenuti, tattiche, tecniche e strumenti; è visto come qualcosa che si deve avere, che si può studiare e apprendere, che si segue soprattutto all'inizio della carriera, che a volte ha dentro tracce di modelli esperti e più spesso ha dentro tracce dei modelli incarnati dei propri insegnanti. Ma non è quello che accade a scuola, o meglio non è tutto quello che accade.

Il metodo, nell'altra visione, è qualcosa di mobile, flessibile, cangiante, contingente, con elementi anche di imprevedibilità, di invenzione personale, di quasi "improvvisazione"; un "momento magico" che si accosta al "momento tecnico", un reinventarsi e ridefinirsi ogni giorno perché ogni giorno è nuovo e diverso". È definito come

"ricerca, adeguamento continuo, cambiamento progressivo e continuo, adattamento, il navigare a vista, il saltare a un livello più alto da cui capisci e vedi di più, il giungere al centro del labirinto, è il gioco che devi giocare, è il metter in scena, è il comprendere tutti gli elementi che ruotano intorno"

Va precisato però che se per alcuni prevale una definizione di metodo come tecnologia, tale accezione non implica in lui/lei l'esclusione della dimensione dello stile e del modo di insegnare di ciascuno come necessaria problematizzazione del metodo di insegnamento:

“Il metodo è qualcosa che è cambiato in continuazione, cambia con le classi, cambia perché cambio come persona” (insegnante).

Riassumendo, ci troviamo di fronte ad una caratteristica oscillazione tra:

- a. **una rappresentazione più “strumentale e pragmatica” di metodo inteso come tecnologia di strumenti, strategie, obiettivi, modalità finalizzata alla trasmissione di contenuti, di conoscenze, di competenze, di abilità**, che impone nella riflessione attorno al metodo la centralità della **dimensione di valutazione**; esemplificativo in tal senso è un primo repertorio di definizioni sul metodo:

“il metodo prescinde dal fatto di appassionarsi o meno” (insegnante);

“ Il metodo per me è la tecnica, e la passione [invece] è qualcosa che appartiene al mio modo di essere” (insegnante);

“Secondo me il metodo è qualcosa che impari, la passione è qualcosa che hai dentro e non dipende da ciò che sai...” (insegnante),

con una **evidente disgiunzione tra “ragione e sentimento”** che pure lungo tutta la ricerca sono riconosciute come componenti imprescindibili dell'esperienza scolastica; il metodo, qui, è delimitato concettualmente nella sfera delle tecnologie, dove strategie, obiettivi e finalità ne costituiscono la struttura procedurale:

“Mi viene in mente un controllo dei processi, la capacità di guidare un percorso, avendo chiara la partenza, l'obiettivo e la strada che c'è in mezzo” (insegnante)

“I problemi sono due: uno è tecnico, di far acquisire conoscenze, contenuti, abilità – che è il metodo – poi c'è il ragazzo” (insegnante);

“il metodo è come io trasmetto i contenuti, è la strategia comunicativa” (insegnante);

il metodo, da questa visuale, non è però solamente la fredda tecnologia didattica che rende possibile la trasmissione del sapere, piuttosto ha più la fisionomia di un contenitore che è necessario per ottenere dei risultati dal punto di vista educativo:

“[Bisognerebbe] avere come obiettivo finale della scuola che loro [gli studenti] imparino a farsi delle domande, educare a far domande” (insegnante);

un contenitore metodologico complesso, che nella dimensione della valutazione lascia emergere la sua fragilità e la sua delicatezza:

“Nel discorso del metodo, la valutazione occupa uno spazio importante come la didattica” (insegnante).

Il metodo, in questa prima rappresentazione, è dunque considerato necessario, sempre presente, ma è come trascorso e incorporato in qualcosa di sovraordinato, che nasce dall'essere in situazione, dal leggere la situazione, dall'accadere dell'evento, dall'intreccio di persone, contenuti, strategie, domande e risposte, comunicazioni e mosse.

La parte 'rigida' e prevedibile del metodo consiste di ruoli, regole, strutturazione di contenuti, anche routine scolastiche (spiegazione, esercizio, interrogazione, efficacemente rappresentate da tutti i protagonisti), una qualche forma di “guida” da parte dell'insegnante (fino al limite “dell'insegnante a rullo”).

- b. **Una rappresentazione più “relazionale” di metodo inteso come “modo di insegnare”, che porta con sé temi quali la passione, la fiducia, il valore del fare, i modelli educativi personali;** ben rappresentato da un secondo repertorio di definizioni in cui rintracciamo questi elementi ricorrenti:

“Si cercano le strategie, il ragazzo non apprende solo i contenuti ma anche i modelli dell’insegnante” (insegnante);

“Non solo cosa ma anche da chi viene insegnato” (insegnante),

da cui discende l’idea di metodo come modello di insegnamento, ma anche come modello di insegnante. Tant’è che secondo la visione degli studenti, ciò che è determinante ai fini del successo nell’esperienza scolastica è un rapporto di reciproca fiducia:

“Conta la fiducia che si ha nei confronti del prof. e che il prof. ha nei confronti del singolo studente” (Studentessa);

“[Il prof efficace] si interessa proprio a quello che faccio io come persona” (Studente)

ora, il metodo giunge a sdoppiarsi nelle possibilità di definizione dentro l’ambivalenza tra ragione e sentimenti:

“La passione è qualcosa che appartiene a me e non al metodo, non è una tecnica, la passione è qualcosa che appartiene a me come persona e che rende il metodo solo mio, il mio metodo” (insegnante);

“La passione non appartiene al metodo ma appartiene al modo con cui insegno” (insegnante);

“La passione io la sento come metodo [...]”fai in modo che questa sia come la tua prima messa e come fosse l’ultima” [...] anche tu entri in una parte” (insegnante).

Inevitabilmente, quindi, il discorso finisce per indicare nella relazione con la persona il punto di svolta del proprio “metodo”; non basta essere portatori di una raffinata competenza disciplinare se questa non si accompagna ad una qualità dei rapporti nell’esperienza scolastica:

“All’inizio cercavo [...] di avere pochissimi rapporti personali e molto rapporto didattico mentre adesso in classe ho un rapporto didattico ma anche rapporti personali e mi sono resa conto che la qualità è migliorata perché anche i ragazzi si rilassano di più” (Insegnante);

“Il metodo per me è non far perdere l’importanza di quello che stiamo facendo, il metodo è riconoscere il valore di quello che sto facendo” (insegnante)

Un punto efficacemente condensato nelle affermazioni di due studenti:

“Non basta che [il prof.] spieghi, ma deve insegnare” (Studentessa);

“Il rapporto umano fa la differenza, altrimenti si potrebbe studiare a casa; la differenza del metodo è in rapporto alla soggettività” (Studente).

La complessità di questioni a cui rimanda la definizione di metodo, nell’oscillazione indicata ma anche in una esplicita e dichiarata “impossibilità” di dire “il metodo”:

“Io posso parlare di quello che uso adesso, ma che non è quello che ho usato né quello che userò” (insegnante),

trova una sua maggiore composizione e chiarificazione nella ridefinizione dell’oggetto come possibilità di indicare e far vedere “il modo di fare scuola”, dunque raccontare ed esplicitare gli aspetti che significano il modo in cui si produce e si realizza l’esperienza formativa a partire dalla quotidianità.

Sotto questo aspetto si verifica un significativo addensamento di indicazioni descrittive che riportano in modo quasi unanime alcuni degli elementi caratterizzanti l'esperienza scolastica, sulla base dei quali essa può delinearsi come un accadimento positivo o negativo: in virtù della giusta attenzione, della sufficiente cura, della puntuale messa in opera di quelle condizioni imprescindibili alla realizzazione di un'esperienza formativa/educativa.

2. IMMAGINI/METAFORE EMERGENTI DALL'ESPERIENZA DI "METODO"

Un ulteriore attraversamento è costituito dai significati emergenti in rapporto alle immagini e alle metafore prodotte, su esplicita richiesta o per necessità di esemplificazione, da insegnanti e studenti nel corso della ricerca. Nel repertorio che ne scaturisce possiamo rintracciare alcuni significativi modelli pedagogici attraverso i quali leggere i possibili orizzonti di significato entro i quali viene spiegato da ciascuno il proprio rapporto con il metodo: modelli impliciti che organizzano le idee, i valori, le comprensioni, le interpretazioni dell'esperienza scolastica.

Oltre alle immagini visualizzate attraverso i discorsi, nella forma della metafora o dell'esemplificazione, possiamo avvalerci di alcuni disegni prodotti dagli studenti che hanno partecipato al focus. L'incrocio con questi ultimi materiali è particolarmente interessante per osservare la persistenza di alcuni modelli impliciti, presenti in modo trasversale nei gruppi di docenti e di studenti.

Nello specifico, ci sembra di poter indicare la presenza, all'interno del repertorio delle immagini e delle metafore, di alcuni *tipi* che sono stati tradizionalmente rilevati nelle ricerche sui modelli della formazione e ne costituiscono gli elementi già conosciuti, a fianco di altri che evidenziano alcune interessanti trasformazioni nella direzione di un'apertura a modelli epistemologici e culturali relativamente nuovi. Abbiamo così provato ad aggregare per similitudine, prossimità e significati le immagini e le metafore del metodo.

Emerge dunque una prima configurazione del metodo, esplicitata soprattutto dagli insegnanti, che riguarda la modalità dell'imparare, del valorizzare il soggetto in formazione: si tratta di un'attenzione all'altro che ne restituisce, evidentemente, la singolarità e la particolarità e che nello stesso tempo rinvia all'idea di una formazione non semplificabile nel principio della trasmissione, del "riversare il sapere" come rievocato dalla nota metafora delle teste da riempire; semmai all'opposto:

"Gli studenti sono una risorsa e non un recipiente" (Insegnante).

L'idea di riferimento sottesa a questa immagine, che ci sembra di riconoscere, è quella del ***fare emergere da ciascuno le proprie qualità, del valorizzare le potenzialità, le risorse, attraverso un processo di riconoscimento che si estende lungo l'asse temporale della relazione di insegnamento.*** La definizione sintetica di questo modello ci è offerta da un'altra immagine, scelta da un'insegnante, per indicare il metodo all'interno dell'esperienza narrata durante l'intervista:

"mi viene in mente la maieutica, forse è una stupidaggine ma mi viene in mente questo" (Insegnante).

Il ***modello maieutico*** costituisce senz'altro un "tipo pedagogico" per eccellenza, ampiamente rintracciabile nelle formazioni discorsive e nei principi metodologici degli insegnanti incontrati, sia che esso venga riconosciuto ed esplicitato come un cardine della propria impostazione educativa, sia che lo si evochi senza esplicitarlo in modo netto, come ad esempio avviene nel susseguirsi delle riflessioni di un altro insegnante:

“mi sono sforzato di cercare di capire più la mentalità del ragazzo e di aiutarlo a scavare nel suo mondo interiore; da noi prevalentemente si parla di semiosi, di segni significativi, e tirarli fuori vi assicuro che non è facile” (Insegnante).

Molto evocativo in tal senso ci appare il disegno di una studentessa; la rappresentazione estremamente semplice e stilizzata raffigura “L’incontro” tra insegnante e studente: nella parte alta del disegno si osservano tre cunei di diversa lunghezza che si prolungano verso un semicerchio che delimita la parte inferiore del disegno. Il semicerchio definisce uno spazio bianco al di sotto, che corrisponde ad un possibile mondo interno. Nella descrizione della studentessa: i cunei rappresentano gli insegnanti, mentre la forma non chiusa ma delimitata dal semicerchio rappresenta lo studente. Ci sembra interessante notare come né i cunei trapassano la forma sottostante, né il semicerchio si chiuda a indicare un’inaccessibilità. “L’incontro” parla della possibilità che le “forme dell’insegnante” *rendano visibile o lascino emergere* ciò che si trova al di sotto del semicerchio, corrispondente alla “forma dello studente”.

Una seconda configurazione riconoscibile nelle metafore e nelle immagini riguarda il *processo di cura* che dovrebbe caratterizzare l’esperienza scolastica. Una cura che si affida, dal punto di vista metaforico ad un modello pedagogico fortemente presente nell’immaginario della formazione e dell’educazione: l’idea di riferimento è quella del lavoro della terra, caratterizzato dagli elementi *del seminare, del nutrire, del far crescere, del coltivare*. L’immagine di

“una pianta” come “qualcosa che si forma: si radica nel passato e acquisisce elementi nuovi” (insegnante)

riassume efficacemente tale modello. Altrettanto esplicito è il riferimento ad un titolo dato da un’insegnante:

“dopo una faticosa semina arriva il raccolto”,

con il quale si pone l’accento sul metodo e sul processo che caratterizza l’esperienza scolastica. Dello stesso tenore ci sembrano ulteriori immagini evidenziate dagli insegnanti (ad esempio: l’innaffiatoio), quali possibili sottolineature di un **modello di cura** riconducibile ad una delle possibili interpretazioni del lavoro educativo a partire dal suo significato etimologico. La forza metaforica di questo modello pedagogico, sul versante dell’indicazione del “metodo”, è tale da impregnare di sé i campi cognitivi e affettivi nei quali sono immersi esperienzialmente insegnanti e studenti. È come se, **sullo sfondo delle pratiche nelle quali ci si riconosce in quanto insegnanti o in quanto studenti, si dichiarasse il bisogno reciproco di vivere l’esperienza scolastica come processo di *accudimento* e di *nutrimento* sia cognitivo che affettivo.**

Una terza configurazione emergente, ci sembra riconducibile ai temi dell’esplorazione, della ricerca della via, del viaggio come espressione di un altro modello pedagogico, anch’esso tradizionalmente caratterizzante l’esperienza formativa. Il ricorso ad immagini e metafore esplicitamente evocanti lo scenario “avventuroso” del *percorso* da affrontare e del *viaggio*, da parte degli insegnanti coinvolti nella ricerca, è discretamente ricorrente; è interessante forse notare che queste metafore, nei discorsi degli insegnanti, sono giocate più in direzione della chiarificazione della posizione e del ruolo che i soggetti assumono nell’esperienza formativa, che non per descrivere la natura dell’esperienza stessa. La referenzialità metaforica è rivolta principalmente a sottolineare il tema della *conduzione* dell’esperienza formativa, evidenziando quindi il ruolo di “guida”:

“la classe è una nave e io sono il capitano, cerco di tenere il timone con una parte della ciurma che rimane ferma e non aiuta; cerco di far capire anche agli indisciplinati che se aiutano a remare si arriva tutti a casa” (Insegnante).

Di simile tenore è l'immagine del “navigare a vista”, in cui si esalta la dimensione dell'imprevedibilità e del rischio che l'esperienza scolastica porta con sé, in forte analogia con l'idea di un procedere attraverso difficoltà e ostacoli di quelle situazioni in cui si finisce per

“mettere il carro davanti ai buoi” (insegnante).

In tal senso la funzione di monitoraggio, di controllo sul processo, di segnalazione e di indicazione del percorso su cui incamminarsi per superare le difficoltà, rappresenta un tema implicito piuttosto ricorrente;

“L'esploratore che prima osserva la realtà e poi la codifica”

è una metafora con una doppia referenzialità: è riferibile all'insegnante che, come un ricercatore, delinea la mappatura del “campo” di conoscenza e lo rende comprensibile agli studenti, come pure allo studente che si rapporta a quel “campo” con un atteggiamento di ricerca e di esplorazione. Ancora più diretta ci appare l'immagine di

“un sentiero da percorrere in cui si trovano indicazioni frequenti per indicare la mèta del cammino”,

nel visualizzare l'idea di un insegnante-guida che monitora il processo e segnala le direzioni per raggiungere l'obiettivo.

Possiamo riconoscere, in primo luogo, un **modello di governo** come dimensione implicita dell'esperienza scolastica a cui rinviano le riflessioni e le osservazioni scaturenti dall'analisi degli episodi; ciò che varia dal punto di vista della conduzione sono quindi gli stili con cui si può esercitare il ruolo di direzione rispetto all'esperienza scolastica.

Uscendo dalla stretta referenzialità al ruolo dell'insegnante, in secondo luogo, è riconoscibile un **modello di emancipazione** come indicazione di un possibile affrancamento dalla relazione educativa; particolarmente congruenti con tale modello ci sono apparsi i disegni realizzati da due studentesse: il primo raffigura una scalinata che sale da sinistra verso destra con un breve camminamento in piano tra una serie e l'altra di scalini, intitolato: “La scala, sperando che ci sia un arrivo”; il secondo, che riprende il motivo ascendente del disegno precedente, raffigura la celebre “pianta del fagiolo magico” di cui però è rappresentato solo il fusto nella sua parte centrale che si allunga tra le nubi, mentre non sono visibili né la partenza né l'arrivo, intitolato: “La pianta di fagioli, arrampicati!”. **Emergono qui i caratteri specifici di un processo formativo di cui il metodo esprime la natura esplorativa, di ricerca, di percorso, volto alla scoperta.** Che ci si arrampichi o che si percorra una scalinata di cui non è visibile l'approdo, il senso dell'esperienza muove alla ricerca della strada capace di portarci oltre il già conosciuto: ognuno nel suo modo e con le proprie possibilità.

Se i modelli delineati qui sopra sono ampiamente tratteggiati e tematizzati nel dibattito sulla formazione, a indicare gli scenari e le visioni pedagogiche ad essa sottese, è in una quarta configurazione, riferibile ad un insieme di immagini, metafore e titoli che riprendono l'immaginario pedagogico dell'artigianalità del lavoro formativo, che emerge la struttura specifica dell'esperienza scolastica intesa come dimensione materiale, vitale e concreta. Qui l'accento si sposta dalla centralità del ruolo dei soggetti al processo in atto. In modo specifico è l'attenzione verso il “fare”, verso “gli strumenti del fare” e infine verso “il prodotto del fare” che emerge dalle indicazioni metaforiche degli insegnanti. Esemplicative, in tal senso, le immagini formulate da due insegnanti:

“La valigia degli attrezzi: penso che la scuola deve fornire gli attrezzi” (insegnante);

come anche

“un laboratorio artigianale per la produzione di oggetti d’uso” (insegnante).

L’idea di metodo qui, ad un primo sguardo, sembra collocarsi nell’alveo delle rappresentazioni che ne descrivono il carattere prevalentemente tecnico; in realtà, affinando lo sguardo e seguendo le specifiche con cui gli insegnanti accompagnano le descrizioni delle immagini ci si rende conto che la centratura è rivolta alla costruzione di abilità finalizzate ad interpretare e attribuire senso ai processi più che alla predisposizione di capacità esecutive. Ecco infatti come viene chiarita la metafora sulla valigia degli attrezzi dall’insegnante:

“A cosa servono Greco e Latino? Per me a educare gli studenti alla cura del particolare, all’importanza del particolare, dalla persona che ci sta vicino nel bus, alle cose più profonde di noi”.

Si tratta dunque di un **modello laboratoriale** attraverso cui l’esperienza scolastica delinea la propria specificità formativa, fatta di attrezzi, di strumenti, di abilità e di processi che possono essere utili alla formazione dei soggetti proprio in virtù di un “fare” che si trasforma gradualmente in un “saper fare”. In gioco non vi è “solamente” lo sviluppo di competenze e abilità teoriche e/o pragmatiche, ma la definizione di uno spazio protetto di transazione e di transizione, di mediazione e di iniziazione, di simulazione e di finzione, ma anche di contatto diretto con la realtà. In un tale modello si coglie con maggiore precisione la portata di quella concretezza che fa toccare con mano la “materia”, rendendola l’oggetto di una “manipolazione” attiva da parte degli insegnanti e degli studenti. Questo modello, evidentemente, dialoga con le istanze più urgenti di cui si fanno portavoce gli studenti, quando ad esempio sottolineano come il metodo possa essere un modo di rapportarsi alla vita, quando permette di comprendere la spendibilità delle cose che si fanno e si dicono nella vita,

“cosa c’entrano determinate materie con la vita” (Studenti).

Delucidativi risultano alcuni dei titoli attribuiti agli episodi narrati durante i percorsi intensivi con gli insegnanti:

“La necessità del fare”

e

“Fare per imparare”,

ma anche

“Costruiamo insieme” (insegnanti);

titoli che rinviano efficacemente all’idea di modo di fare scuola come laboratorio di esperienze in cui le dimensioni della collaborazione e della partecipazione attiva sono determinanti. In questo modello pedagogico di tipo laboratoriale entra a pieno titolo la **tematica dell’errore** come elemento qualificante il metodo; nel

“provando e riprovando senza stancarsi”

ma soprattutto nella

“Wunderkammer degli errori”

a cui ricorre un'insegnante per affrontare nella propria classe la proliferazione di scritture scorrette, rintracciamo quella dimensione di

“Valorizzazione dell'errore” (insegnanti)

necessaria a costruire coralmemente l'efficacia di un'esperienza formativa.

2.1. “ARTIGIANALITÀ” DEL METODO: TRA CONCRETEZZA E FIDUCIA

Il passaggio alla concretezza e alla “materialità” è fondamentale per accedere ad un livello di coinvolgimento (interesse) e di ottimizzazione dei risultati “più alto”, più raffinato,

“un secondo livello” (insegnante).

Il passaggio alla concretezza è il contrario della banalizzazione dei contenuti, permette altresì di ottenere un rilancio della motivazione sia degli studenti che degli insegnanti e consente di chiedere di più e in più direzioni, anche rispetto ai vincoli istituzionali nei quali ci si muove, magari con difficoltà speculari tra corpo docente e corpo discente.

L'elemento della concretezza è anche il ponte – essenziale soprattutto per gli studenti – tra le discipline e la realtà esterna alla scuola. Il movimento a fionda riguarda proprio il livello di esperienza che fa la qualità dell'esperienza scolastica e che determina il vero guadagno di metodo capace di far sollevare insegnanti e studenti da un'esperienza di “infarinatura generale” che impoverisce la percezione del lavoro scolastico.

Questo movimento di apparente abbassamento della richiesta di elaborazione dei contenuti e di conseguente rilancio sia della motivazione che del raffinamento del proprio rapporto con i contenuti viene “innescato” subito, quasi epidermicamente, da un primo momento di studio della posizione reciproca di insegnanti e studenti.

Rispetto al metodo

“il problema sono le prime volte, poi dipende da come te la giochi. Quando tu incontri questi ragazzi. Uno arriva e dice: adesso le regole sono a, b, c e d, c'è anche questo certo, però ci sono delle *regole non scritte* che si costituiscono *nella* relazione” (insegnante).

Questo “studio reciproco iniziale” riguarda una posizione metodologica e non caratteriale che descrive la qualità della relazione studente-insegnante, è questo il punto.

Ciò che lo studente cerca di interpretare primariamente non è solo la competenza e il livello culturale del professore, piuttosto ciò che fa la differenza e definisce implicitamente il metodo (non solo di quel professore) deriva da quanto questi fattori vengono integrati in un atteggiamento che non

“disprezza” (insegnante)

la posizione dello studente, ma che costruisce un sistema di “fiducia” reciproca che riguarda i contenuti e non è solo giocato sulla relazione personale. Questa fiducia che gli insegnanti traducono con “rispetto”, riguarda nella percezione degli studenti l'apertura di uno spazio di crescita e di maturazione che investe direttamente il metodo, non tanto come “modo di fare”, ma come accessibilità ad un campo di esperienza condivisa dove la qualità dei gesti è più importante della quantità dei risultati.

Gli stessi studenti riconoscono questo fattore di “guida” dei docenti: l’efficacia del metodo dipende dall’incontro tra studenti e insegnanti

“comunque il cambiamento [di fronte a una difficoltà] è nelle mani del prof.”.

Questa è dalla parte degli studenti un’altra testimonianza dell’importanza essenziale, sul piano del metodo, della “fiducia di base” che fa convergere i bisogni e le esigenze di entrambe le parti in scena a scuola:

“se io voglio prendere la sufficienza e il prof vuole farmi arrivare alla sufficienza, lì si mette poi in campo un metodo efficace, ma viene dopo, prima c’è un’intenzione comune” (studente).

“Se non c’è questa fiducia di base c’è un vetro antiproiettile tra insegnante e studente” (studente).

Anche gli studenti come gli insegnanti tengono molto alla chiarezza dei ruoli, riconoscono l’importanza simbolica della figura dell’insegnante, malgrado tutto. Una figura che ha il compito potenziale e ideale di “renderli protagonisti” della scena scolastica,

“coerente con il tirar fuori quello che i ragazzi sanno” (insegnante: commento sulla scena del film “La classe”).

Gli insegnanti sottolineano che se emergono dei protagonisti a scuola

“si riesce a andare avanti con la didattica e con la valorizzazione di quel che sta avvenendo lì, a scuola” (Idem).

3. LE DIMENSIONI AFFETTIVE

La componente affettiva sembra essere un aspetto che qualifica in modo determinante la qualità dell’esperienza scolastica e che emerge con caratteristiche molto simili nei diversi materiali raccolti, sia nelle interviste, che nei focus con gli studenti sia nei percorsi intensivi con gli insegnanti.

Il primo aspetto che colpisce riguarda proprio le ricorrenze delle emozioni e dei sentimenti nominati come parte integrante e viva del lavoro quotidiano nella scuola. Le tonalità emotive con cui si descrive l’esperienza scolastica sono simili, se non identiche, nei dati raccolti dai soggetti protagonisti della vita scolastica, gli insegnanti e gli studenti. I soggetti coinvolti si fanno portatori di tali emozioni ma queste sembrano pertenerne al tipo di esperienza a cui entrambi sono chiamati, l’esperienza scolastica colta nella sua specificità e nella sua qualità.

Tali emozioni compaiono sia come aspetto già presente all’interno dell’esperienza e che quando c’è si tratta di “sfruttare” e piegare alle esigenze formative della scuola, sia come elemento che va ricercato, attivato, promosso tramite un’azione sapiente e integrata di allievi e insegnanti. La centralità che la componente emotiva ha nella quotidianità scolastica appare evidente dal fatto che non solo la parte delle interviste e dei percorsi intensivi in cui si richiede il tono emotivo dell’esperienza narrata risulta ricca di riferimenti alla sfera affettiva, ma anche nella scelta della *titolazione* degli episodi relativi al proprio modo di fare scuola, o alle *strategie* in esso messe in gioco, il riferimento alle emozioni compare di continuo e contribuisce alla definizione della qualità dell’episodio. La coloritura emotiva compare in modo forte e per molti versi “indispensabile” per la riuscita dell’esperienza, anche negli interventi di chi afferma che il metodo o il modo di fare scuola non abbia nulla a che fare con la passione o l’emozione e che questa coloritura sia un elemento ulteriore rispetto alle competenze tecniche (contenuti e competenze) riconosciuto come vero e proprio cuore dell’esperienza scolastica:

“la passione non ha a che fare con il metodo, che è come trasmetto i contenuti, ma la passione è fondamentale”, Insegnanti, ITC Falcone - Corsico)

Altro aspetto che appare interessante è che il riferimento alle emozioni si gioca sempre o per lo più in relazione al piano dei contenuti. I sentimenti che più frequentemente vengono citati (curiosità, soddisfazione, passione) definiscono una posizione rispetto ai contenuti, alle discipline insegnate, alla sfera relativa agli apprendimenti e che rimandano a un’esperienza piacevole ma che trae la propria piacevolezza proprio dalla possibilità di entrare in relazione con un oggetto specifico (che sono le materie insegnate/apprese). La valutazione della componente emotiva si rivela poi necessaria nella misura in cui si voglia indagare in contropunto le immagini che i soggetti in gioco danno dell’esperienza scolastica ideale, il modello di esperienza-buona che latentemente emerge dagli episodi e sul cui confronto si gioca spesso la soddisfazione e l’insoddisfazione dei soggetti. Il successo dell’esperienza scolastica si gioca su questo piano: positiva è una esperienza che “non fa venire il mal di pancia agli allievi”, in cui c’è gusto e piacere della ricerca, in cui gli studenti siano coinvolti e incuriositi, un’esperienza in cui il docente spieghi con passione.

Seppur messa al servizio del compito di garantire un apprendimento (sia esso relativo alla materia stessa, sia esso relativo a un modello di comportamento), è la presenza di questo elemento, inteso nei termini di una “presenza” viva e interessata, di una “tensione” e un “coinvolgimento” rispetto a ciò che viene proposto che garantisce la buona riuscita dell’esperienza stessa. Una esperienza scolastica è di successo non se si raggiunge la sufficienza ma se c’è rispetto, stima e valorizzazione delle esigenze delle “persone coinvolte”.

Ulteriore elemento interessante è che il riferimento alle emozioni emerge oltre che come elemento dell’esperienza educativa presente e auspicato, anche nella duplice veste di mezzo e fine dell’esperienza scolastica. La passione, ad esempio, è aspetto che compare come caratteristica dell’esperienza scolastica, come mezzo (appassionare per..) e talvolta come fine (“per appassionare”). Nella indicazione di *cosa agisce, della strategia* nei due percorsi intensivi gli insegnanti parlano infatti di:

- “interesse per il singolo”,
- “trasmissione della passione al testo”,
- “attivare curiosità”,
- “drammatizzazione *per* coinvolgerli”,
- “gusto per la ricerca”,
- “partecipazione e coinvolgimento della classe”,
- “non lascio tra parentesi ciò che mi piace e ciò che non mi piace”.

Il fatto di abitare questo aspetto dell’esperienza scolastica che ha a che fare con le emozioni e i sentimenti, viene – come si è visto - riconosciuto come un aspetto determinante per la buona riuscita dell’esperienza:

“mettersi in gioco è fondamentale per la riuscita”,

ma è anche l’elemento che impedisce di definire aprioristicamente che cosa fare in classe (proprio perché c’è apertura agli studenti e a ciò che loro desiderano, alle curiosità che hanno, non è possibile predeterminare tutto). D’altro canto la sfera degli affetti è riconosciuta anche una dimensione rispetto

a cui non si è ricevuta alcuna formazione a livello professionale. Tanto che proprio la gestione di tale aspetto, soprattutto nei primi anni di insegnamento, viene vissuto con paura o insicurezza dagli insegnanti. Seppur elemento da tutti riconosciuto come determinante non viene supportato da un apposito training, tanto che si è:

“attori senza professionalità” (Insegnante Liceo Berchet - Milano).

3.2. LA GIUSTA DISTANZA: LA PASSIONE NON BASTA

La ricognizione sulle componenti affettive emergenti nei materiali di ricerca, danno indicazioni significative sul rapporto tra il metodo e la materialità dell'esperienza scolastica. La passione dell'insegnante e specularmente dello studente non si gioca solo sul relazionale, ma proprio l'efficacia del metodo riduce la distanza tra studente e contenuto del sapere e non tanto quella distanza che spesso troppo in fretta viene idealizzata o azzerata tra l'insegnante e lo studente.

Il metodo passa anche dalla fisicità del prof.,

“dal modo in cui lavora sui tuoi quaderni, dal modo in cui è capace di avvicinarti senza strappare il velo dei ruoli” (studente).

Anche per gli insegnanti intervistati e coinvolti nei percorsi intensivi il coinvolgimento deve lavorare “per” la chiarezza dei ruoli:

“io valorizzo sia le funzioni in classe [...] rispettando i percorsi individuali [...], l'uso di una comunicazione chiara, specie per la didattica e un uso non solo come contentino del contratto formativo” (insegnante).

Essere appassionati non sempre significa essere appassionanti. Sul piano del metodo è qui che si gioca il rovesciamento di ciò che spesso viene fatto scivolare tutto a carico del coinvolgimento relazionale. Questa passione, per gli studenti non genera un metodo efficace se non mostra che il prof fa dono di qualcosa che per lui conta e soprattutto questo qualcosa deve riguardare più i contenuti che gli effetti “personali” della disciplina. Questo dono deve superare in un certo senso “i muri della scuola” e restituire il significato di un'esperienza che ha fatto e fa senso per l'altro, per il prof e quindi può avere “effetti” anche sullo studente; che può addirittura determinare una riconfigurazione della sua esperienza scolastica.

Questo aspetto del dono è fortemente identificato dagli studenti con ciò che fa la differenza proprio rispetto al metodo. Questo fattore inoltre scalza il vizio di ogni insegnante che lamenta uno scarso confronto con i suoi colleghi – e anzi è più disposto a mettersi in discussione con gli studenti paradossalmente – ma, d'altra parte, in cuor suo sente che ognuno ha il suo metodo e che ogni insegnante

“vive in una bolla” (insegnante). Si è più gelosi del metodo se non si cerca un reale confronto rispetto ad esso.

4. LE LATENZE PEDAGOGICHE DEL METODO

Dentro la ricchezza discorsiva dei materiali di ricerca è possibile gettare luce sulle molteplici latenze pedagogiche che sottendono le pratiche formative. Qui di seguito se ne presentano le densità tematiche fondamentali:

- ❖ *Il 'contratto formativo preliminare'*: il lavoro scolastico sembra doversi fondare su una rete di condizioni preliminari che costruiscono e garantiscono i ruoli rispettivi di docente e studente e che permettono di "dare senso e significato" a quello che si fa. La prima è 'l'abilitazione' per gli studenti, ma anche per i docenti, a giocare il proprio ruolo. Significa riconoscere allo studente i prerequisiti per partecipare al discorso, il "considerarlo persona", il "catturarlo" dentro al discorso o alle pratiche, il contrastare le resistenze e gli attacchi al lavoro scolastico. Ciò avviene principalmente attraverso la tenuta di ruolo del docente: tenere in mano il governo della classe, proporsi come guida, superare sfide e provocazioni dando la risposta giusta alle domande che sono spesso domande che provano e interrogano la persona del docente, la sua professionalità, le intenzioni relazionali, addirittura il rapporto tra vita e professione, e non solo il suo progetto didattico o gli elementi espliciti della programmazione didattica. Una intensa rete di valutazioni reciproche e implicite sembra attivarsi nella classe, con 'prove' per tutti, 'spiazzamenti' di studenti e docenti, necessità di tutti di collocarsi e di essere riconosciuti.
- ❖ *L'accogliere* gli studenti, nel senso di: riconoscerli come persone e come ognuno diverso; l'uscire da visioni stereotipe e da attese predeterminate; ascoltarli, in quanto sempre portatori di una domanda, esplicita o implicita, nei loro interventi e nel loro modo di essere e di fare; il pensarli come abili, ovvero possessori di una qualche competenza, ragione, motivazione, capacità, domanda (questo è il corrispettivo dell'esigenza degli studenti di non essere solo messi in discussione e considerati sempre inadeguati o obbligati a corrispondere ad aspettative)
- ❖ *Il recepire la domanda degli studenti o della situazione*, che non vuole dire necessariamente corrisponderle o soddisfarla ma accorgersi che c'è, che ci interroga e che entra nel produrre ciò che accade a scuola; l'accettare la domanda anche quando ha il carattere di una **provocazione**, che non deve essere sanzionata e repressa ma addirittura sfruttata ("usata e abusata") come innesco di una possibilità didattica, come mezzo per ricollocarsi, ridefinire posizioni, legittimarsi come docenti, creare premesse di una relazione "sana" ed efficace. (La provocazione diviene pro-vocazione, cioè il chiamare a farsi avanti, il fare uscire, forse una mossa potente nel contratto formativo)
- ❖ *Lo spiazzamento, la sorpresa, l'imprevisto*: con valore forte di rottura della routine, di uscita dagli schemi, sembra corrispondere a due essenziali funzioni: il risvegliare attenzione, curiosità, motivazione, coinvolgimento, partecipazione, e il 'muovere' i ruoli, la proposta, il creare un evento visibile, sensibile, che costringa a mettersi in relazione, a uscire dagli automatismi del ruolo studente, a reagire e coinvolgersi. Lo spiazzamento e lo stupore ricorrono come elementi della situazione, e sono attribuiti continuamente e agli studenti e ai docenti, (ci sembra un elemento di straordinaria congruenza con il voler pensare la scuola come esperienza, come "il fare esperienza di" piuttosto che come applicazione di metodi, svolgimento di programmi, raggiungimento di obiettivi eccetera). L'inatteso, l'imprevisto, il contingente, l'attenzione a quello che accade nella concreta situazione sembrano anche un modo di uscire dalla separatezza e dall'autoreferenzialità del sistema scuola, un re-immettere

vita nella scuola, un cercare interpretazioni possibili della situazione piuttosto che sovrapporvi schemi predeterminati.

- ❖ *Il “piacere” di docenti e studenti:* i ricorrenti accenni al “mi piace”, quello che piace a me”, “mi interessa”, se sto bene io stanno bene anche loro” (e viceversa), oltre che la “passione” diffusissima, fanno pensare a un riconoscimento della dimensione del desiderio e del piacere, per tutti i protagonisti della scuola, ma sembrano anche un vero e proprio elemento di metodo, come a dire che l’esperienza del piacere potrebbe essere una chiave di un metodo che funziona.

“Se accogli i tuoi bisogni di piacere, accogli anche i loro” (insegnante).

- ❖ *La ricerca di riconoscimento e di attenzione:* dimensione molto presente e speculare in docenti e studenti, sembra esprimere il bisogno di essere riconosciuti, abilitati, legittimati e valorizzati come persone, di uscire dall’anonimato e avere un ruolo da protagonisti: diviene elemento di metodo perché la costruzione di possibilità didattiche sembra passare dal convocare ogni studente a far parte, con le sue particolarità, di un discorso che lo riguarda e in cui ha qualcosa da dire, l’attribuirgli un ruolo possibile. Anche per l’insegnante sembra necessario proporsi con le proprie motivazioni, i propri gusti, il proprio stile, per essere riconosciuto dagli studenti e per avere una abilitazione a docente, e a persona, che non si può più considerare come un attributo a priori.

- ❖ *Creare tensione, concentrare attenzione, guardare tutti la stessa cosa:* l’innescò della possibilità didattica sembra richiedere una situazione in cui ciò che accade (l’evento, l’espedito didattico, lo spiazamento, l’attività in corso) si imponga all’attenzione di tutti.

“Comunicare vuol dire mettere in comune, ma metter in comune non vuol dire che io ti dico delle cose e poi le mettiamo in comune: mettere in comune viene prima. E mettiamo in comune il fatto che possiamo mettere in comune. Questo è il problema, perché noi abbiamo qualcosa in comune”.

- ❖ *La cattura:* i cambiamenti più rilevanti intervenuti nel contratto formativo riguardano il non poter più dare per scontata l’adesione degli studenti al progetto, il riconoscimento di autorevolezza al docente, l’attenzione e la partecipazione alle attività, il sostegno delle altre agenzie formative, il senso della scuola. Occorre perciò una azione di cattura, di implicazione nel discorso, di contrasto alle resistenze e all’estraneità, di persuasione che ciò che si fa a scuola può riguardarli, può servire, può essere interessante se non appassionante per loro. Occorre sfidare alcuni caratteri che appaiono diffusi negli studenti: ridotti tempi di attenzione, impazienza, difficoltà di concentrazione, scarso investimento su imprese a lungo termine. L’alternativa sembra essere o il modello tradizionale – “io insegno, spiego, tu devi imparare, capire, rispondere” – che si affaccia sempre come impalcatura del lavoro scolastico, oppure la costruzione – presentata come reale, auspicata, come risposta a situazioni di impasse in cui il modello tradizionale mostra inequivocabilmente di non funzionare, come espressione migliore dell’esperienza scolastica, – di qualcosa che assomiglia a una comunità di pratica, a una bottega, a un laboratorio.

- ❖ *Vita/professione, il “dono di sé”:* la relazione non appare più trattata come un elemento del lavoro, scisso e accostato al programma, ai contenuti, come da tradizione. Appare una dimensione del lavoro troppo evidente, troppo centrale, forse troppo scontata, per essere solo un elemento del quadro. Allora si dice che gestire e mettere al centro la cura delle relazioni è la condizione *sine qua non* del lavoro, si dice che occorre esserci, tutti, innanzitutto come persone, si dice che l’insegnante

“insegna quello che è” (insegnante),

che solo se la vita e le persone entrano in classe si può fare scuola. Si dice soprattutto che il docente porta in classe l'esempio e il modello del suo rapporto con la disciplina insegnata, la sua passione, ma anche il suo modo di pensare e ragionare (episodi narrati di grande intensità di quando il docente mostra il suo pensiero, le sue strategie operative, i suoi procedimenti nel rapporto con la sua disciplina

“la mia professoressa che ragiona a voce alta alla lavagna, lenta, e si vede il lavoro della sua mente” (insegnante),

oppure

“bisogna mettersi al centro, con il rapporto con la propria disciplina” (insegnante).

Il giocare tra propria esperienza personale e ruolo docente viene considerato un “dono” del docente che gli studenti riconoscono come qualcosa che va oltre la normale transazione didattica:

“regalare qualcosa di sé”,

“do loro quello che sono”,

“trasmettere gusto, piacere, passione”.

- ❖ *Il senso e il significato*: un cardine del metodo sembra essere la ricerca di senso e significato e quindi l'attribuzione di un qualche valore a ciò che si fa, che, oltre che affermazione teorica, che poco ci direbbe del metodo reale, sembra divenire pratica didattica quando il docente apre spazi di interrogazione su quello che si sta facendo, su che cosa significano le parole che si usano, su che cosa dice un testo, su come si sta procedendo concretamente a risolvere un problema, su che cosa si pensa di una certa situazione, sulle connessioni tra esperienze, tra saperi, tra tempi diversi.
- ❖ *“Mi importa di voi”/“Ci tiene a noi”*: elemento strategico di un metodo che funziona sembra essere, con assoluta specularità di testimonianza, il senso di un'impresa in cui il docente investe attenzione ed energia personale, perché scommette sul lavoro, perché non gli è indifferente la sorte degli allievi, perché la logica non è un copione predefinito in cui ‘chi è fuori è fuori e chi è dentro è dentro’, bensì la ricerca di implicare tutti e ognuno.
- ❖ *“si usa tutto”, “nulla è sprecato”*: un indizio di nuovo metodo sta nella ricorrente affermazione che tutto quello che accade in classe, tutte le occasioni, tutti gli spunti occasionali, ma soprattutto tutto ciò che viene detto, tutte le espressioni della classe possano e debbano divenire oggetto di pensiero, occasione didattica, debbano entrare nel lavoro, essere accolte, interpretate, richiedano ascolto, risposte, e spesso si trasformino in mezzo di motivazione, di implicazione, di partecipazione. La forza di ciò sta nel suo opporsi a una visione tradizionale in cui campeggia il programma, la lezione, il copione prestabilito, e tutto il resto è interferenza, disturbo, qualcosa che non dovrebbe esserci.
- ❖ *Il lavoro concreto, il materiale di lavoro*: affermata come esigenza degli studenti, come scelta vincente, come prassi ricercata e desiderata, il lavoro diretto sul materiale (la creta per le lezioni di scultura, il testo classico per greco e latino, l'esperimento nel laboratorio di fisica dell'ITIS), appare come il momento più felice e l'espressione più alta del metodo. È il

“mettere le mani in pasta” (insegnante),

il dare spazio a un fare oltre che a un discorso, ricolloca il docente nel ruolo di chi fornisce strumenti per procedere, rende protagonisti gli studenti. Spesso però rivela ambiguità, nel ruolo docente e nel reale protagonismo degli studenti, per i confini labili, soprattutto in alcuni tipi di scuola, tra una vera attività e ricerca dello studente e l'ombra della "lezione". Solo se il contratto preliminare ha articolato davvero diverse possibilità di lavoro, e solo e soprattutto se l'ambiente (laboratorio) allontana decisamente il modello della classe e delle posizioni tradizionali, si realizza un setting di apprendimento improntato al

"lavoriamo insieme, non io spiego e tu devi imparare" (insegnante)

5. LA VALUTAZIONE COME *CHANCE* METODOLOGICA

La valutazione, insieme ai programmi e agli esami finali, rappresenta per lo più un'ombra, una interferenza, una minaccia, a volte **un elemento di contrasto al metodo** didattico

("si lavora solo per il voto", "o c'è la valutazione o c'è il senso di quello che si fa", "tutto è finalizzato all'interrogazione e alla valutazione", "spiegazione, interrogazione, valutazione e si ricomincia").

Essa è diffusamente considerata il "momento peggiore" del lavoro scolastico, in contrasto con i momenti di condivisione, di autentica motivazione, di rapporto "sano" tra docente e studente. C'è anche però il volto buono e utile della valutazione, concentrato soprattutto sulla scoperta del **valore didattico dell'errore** come occasione di comprensione delle strategie mentali e operative, come stimolo ad apprendere altre risposte, come addirittura tema di dialogo costruttivo docente/studente.

Quasi inevitabilmente viene correlata a sentimenti di ansia, di angoscia, di delusione, e anche di fatica e di noia; i docenti temono la valutazione perché: li mette nel ruolo di

"censori e guardiani",

"è sempre una verifica di loro e di te stesso",

"espone alla delusione, su studenti ma anche su di te, e alla presa d'atto del fallimento di ciò che hai fatto",

delude docenti e studenti, ti mette in discussione, genera sempre incomprensioni e distanze, inquina il lavoro della scuola, le motivazioni, il senso di ciò che si fa.

L'incrocio tra **valutazione della performance e valutazione della persona** è il nucleo di drammaticità testimoniato (con discorsi che affermano la necessità di scindere i due piani); la valutazione appare spesso non risolta come funzione didattica, non realizzata nel suo senso e scopo positivo di accompagnamento e orientamento del processo, di conoscenza e comprensione, perché prevale e incombe la sua natura burocratica e di adempimento necessario

("non c'è scampo, bisogna valutare").

Sembra potenzialmente esposta al rischio di gravi incongruenze e usi non formativi

("la valutazione formativa fatta con la calcolatrice!")

e a perturbare il clima scolastico

("siamo tutti agitati in questo modello e in queste norme di valutazione").

Quando è così la valutazione risulta essere qualcosa che “sta fuori dal metodo”, che non c’entra con la didattica, che è dolorosamente espunta dal discorso sul metodo, probabilmente perché non si riesce a integrare un discorso sulla valutazione con il metodo praticato o desiderato, o perché non si riesce ad attribuirle un senso positivo e soprattutto a praticare una valutazione pedagogicamente significativa, anche se in realtà la valutazione è presentissima e dominante in tutti i racconti sul metodo (forse è proprio questa presenza di base, non solo come prassi esplicita, ma come dimensione che innerva e informa costantemente tutto il lavoro scolastico a produrre questa estromissione ed esorcizzazione della valutazione).

Solo laddove vengono testimoniate esperienze di reale contratto formativo, esplicito e felice, anche sull’uso e il senso della valutazione, e laddove il lavoro scolastico sembra davvero improntato a un **laboratorio** o a una bottega dove si **“lavora sul materiale”** e si guarda continuamente a ciò che si produce, e il docente corregge, consiglia, suggerisce “sul pezzo” che è oggetto del lavoro, la valutazione sembra perdere i suoi connotati più negativi, e il sintomo è però che non se ne parla nemmeno.

6. IL ROVESCIO DELLA DOMANDA: UN’INTERROGAZIONE DELLA PROPRIA PRATICA QUOTIDIANA

“Il metodo è riconoscere il valore di quello che sto facendo” (insegnante).

“Il metodo è efficace quando si capisce il significato di quello che si sta facendo” (studente).

L’essenziale del metodo sembra coincidere con la doppia risonanza di questa domanda: “qualunque cosa tu debba fare, da cosa prende le mosse il tuo fare?” (insegnante). La questione evocata non è riducibile alla motivazione e alla rimotivazione degli studenti che sono disorientati dalla vita scolastica. La domanda su “da cosa prende le mosse il fare” a scuola gli studenti la rivolgono implicitamente ai professori per interrogare l’efficacia e la “consistenza” del loro metodo, la qualità della “presenza” dell’insegnante. È proprio la risposta a questa domanda che genera quel sistema di fiducia reciproca, solido o fragile, che sembra essere l’atto di istituzione preliminare di ogni metodo efficace o inefficace. Questa stessa domanda evoca una domanda latente che descrive il rapporto che c’è fra il desiderio di chi insegna e quello di chi impara.

L’aspetto fondamentale del metodo sul piano relazionale dovrebbe essere

“capire qual è la domanda che ti stanno realmente ponendo quando ti provocano” (insegnante).

In questo modo il semplice “modo di fare” assume una posizione preliminare rispetto all’autentico esperienza del metodo. Quando la vita scolastica esprime al meglio la sua qualità formativa specifica, lì si tocca la “nota sensibile” del metodo.

Quando questo accade

“lo stress diviene minore”,

“le classi iniziano a funzionare” (insegnanti),

“si comprende il significato di quello che si sta facendo” (studente),

“si capisce l’importanza di quello che si studia per quello che ci aspetta fuori dalla scuola” (studente); diventa così possibile sperimentare come una risorsa per tutti la

“flessibilità all’interno del dispositivo scolastico” (insegnante),

e

“il metodo diventa l’occasione per verificare te stesso nel tuo fare” (insegnante).

Perché il

“problema è capire perché si studia”,

bisogna

“educare a far domande” (insegnante).

La domanda rovesciata che gli studenti tacitamente rivolgono al metodo dell’insegnante sembra infatti essere non tanto “come fai?”, ma piuttosto “perché fai così?”, ovvero da cosa prende le mosse il tuo fare, o meglio che cosa causa il tuo agire come insegnante e quindi che cosa riattiva ogni volta la causa del tuo “essere insegnante”, che per gli studenti deve venire prima del “fare l’insegnante”.

7. ANDARE OLTRE IL MODO DI FARE SCUOLA

Ciò che eccede il metodo inteso in senso solo tecnico , viene indicato come

“la cura della gestione”,

“l’uscire dalla routine”,

“l’andare “oltre”,

“l’intreccio di strategie”,

“la tensione costante di tutti i protagonisti intorno all’evento”.

Il metodo ‘accade’ quando si produce un’esperienza “vissuta e che rimane”, quando si va “oltre i programmi” quando si intrecciano “affetti e contenuti”, quando “si genera un cambiamento nel proprio sguardo”.

Ci riferiamo all’insistenza che, in tutti i contesti della ricerca, i testimoni hanno mostrato riguardo all’importanza che, nel *modo di fare scuola*, assumono gli aspetti del “clima relazionale”, della “disposizione personale”, dello “spazio comunicativo”, della “possibilità di svariare rispetto alla routinarietà”, della “prevalenza della consapevolezza critica sul contenuto”. Assumendo queste prese di posizione molto esplicite sul senso dell’esperienza scolastica sembrerebbe che docenti e studenti “remino” nella stessa direzione: **il valore e la qualità di questa esperienza è inscritta nella corretta “tensione relazionale” che si dovrebbe determinare nel contesto scolastico**. Anche in questo caso è possibile rintracciare nella parole dei docenti e degli studenti una conferma di questa lettura:

“Io penso che se c’è qualche studente che non ha voglia di studiare magari perché ha altri problemi, sia importante rispettarlo fino in fondo... probabilmente sta coltivando un mondo di cui lui crede di aver bisogno in quel momento. Ciò che è importante è trasmettere un senso di rispetto. Lui è una persona e non un residuo... gli insegnanti che bollano sono devastanti. Io parlo di *una tensione continua delle relazioni*... per me è opportuno puntare al meglio” (insegnante).

Dare spazio all’altro implica, in un certo senso, accettare il rischio del “mettersi in gioco” e dell’entrare in scena, disponibili a farsi toccare e, talvolta, persino “cambiare” dalle esperienze concrete:

“Togliere la maschera, lo scopo è quello di arrivare alle persone, di comprendere se stessi al di là delle apparenze” (insegnante);

“ciò che emerge non è l’importanza del contenuto ma il mettere gli alunni al centro della scena educativa” (insegnante);

“L’obiettivo è quello di accettare le sfide” (insegnante);

“Secondo me noi dobbiamo provocare sfide e accoglierle” (insegnante)

anche qui, gli studenti attribuiscono maggiori qualità educative agli insegnanti che sanno “accettare le sfide”:

“Fa la differenza: la voglia di un prof. di farti imparare. O quando accetta delle critiche costruttive” (studentessa);

“L’insegnante che va oltre il ruolo, diventa persona umana. Va incontro allo studente. Non parla solo della sua materia” (studentessa)

senza tuttavia nascondere che c’è sempre una reciprocità in atto:

“Il metodo è un lavoro di pazienza, da entrambe le parti. Non solo da parte del prof, ma anche dello studente” (Studentessa)

L’enfasi, che in un certo qual modo viene posta dalla maggioranza degli interlocutori della ricerca sulla centralità del rapporto, *della relazione*, come dimensione che permette l’accesso ad un’esperienza scolastica significativa, costituisce indubbiamente un importante indicatore di una fondamentale latenza discorsiva: l’accento tutto rivolto alla dimensione relazionale, spesso intesa solo come qualità specifica della disposizione personale dei soggetti protagonisti della scena educativa, rappresenta a nostro avviso l’ingombro visivo che propriamente mette in ombra la specificità del metodo: da intendersi ora come *un effetto formativo specifico dell’esperienza scolastica* e non tanto come *una dimensione metodologica che presiede a quella stessa esperienza*.

8. IL METODO TRA “MODI DI FARE SCUOLA” E QUALITÀ DELL’ACCADERE FORMATIVO

La ricerca evidenzia che sono poco influenti rispetto al metodo sia le teorie pedagogiche e didattiche che un confronto stretto con il metodo dei colleghi. Piuttosto – è questo è un dato interessante – sono le altre attività afferenti alla vita scolastica e agli impegni organizzativi e progettuali che ogni singolo insegnante si assume nel suo istituto che influiscono in modo incisivo sul proprio metodo.

“Capire la complessità delle dimensioni che agiscono nella scuola, organizzative, di relazione con i genitori e con le realtà extrascolastiche ha influito sulla qualità del mio ‘contatto’ relazionale con i miei studenti” (Insegnante).

Ciò testimonia che il metodo – termine che definisce oramai meglio l’oggetto “reale” della nostra ricerca – oltre a diventare uno dei fattori essenziali della qualità dell’esperienza e della vita scolastica non corrisponde solo – e forse non in modo prioritario – alla *dimensione metodologica della scuola*. Con questa dimensione possiamo intendere un intreccio di procedure, di tecniche, di strumenti e di mezzi secondo una trama unitaria e progrediente, che però rimanda sempre alla complessità del dispositivo educativo e formativo proprio dell’esperienza scolastica, che non è riducibile a singole finalità e a singole procedure e genera una strutturazione che non è una semplice somma o giustapposizione delle dimensioni e dei fattori che “fanno” la scuola. In questa prospettiva potremmo affermare che il metodo così come è stato messo in chiaro da questa ricerca si presenta non tanto come una dimensione del dispositivo scolastico, ma come un effetto – forse quello più importante per insegnanti e studenti – del dispositivo formativo che genera la “forma della scuola”.