

Dalla formazione all'insegnamento: due bilanci

La passione è una competenza?

Massimo Gezzi

Liceo cantonale Lugano 1

Temo di essere stato un po' troppo ottimista, o forse un po' troppo ambizioso, fornendo per questo Convegno un *abstract* in cui, per ciò che riguarda la mia parte di intervento, promettevo un bilancio complessivo della mia esperienza di formazione in rapporto a quella di insegnamento, con la pretesa, per altro, di discutere "l'efficacia" della prima (la formazione) in relazione alla seconda (l'insegnamento). Mi rendo conto, infatti, che un anno di insegnamento non è affatto sufficiente per tracciare alcun tipo di bilancio, specie se si tratta del primo anno di professione in assoluto, accompagnato per di più da una docenza di classe e dalle mille incombenze con cui occorre imparare, e piuttosto in fretta, a fare in conti, una volta che si è entrati a pieno nel mondo della scuola.

Mi limiterò pertanto a un intervento più modesto, più realistico e soprattutto più personale, tentando non di discutere l'efficacia della formazione in generale, ma di raccontare cosa mi sono portato dietro del percorso formativo svolto al Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI di Locarno, e cosa invece credo di aver perso per strada, per motivi che non sempre sono dipesi dalla mia imperizia.

Non c'è dubbio che il percorso formativo offerto dal DFA sia una palestra importante per maturare le numerose competenze necessarie ad esercitare la professione di docente. Eviterò per questo di discuterne l'articolazione in moduli e di specificare l'utilità, più o meno immediata, di ciascuno di essi. Mi limiterò solo a segnalare, per fornire un minimo spunto di riflessione, che solo la sensibilità e l'intelligenza dei responsabili del modulo di *Introduzione alla ricerca in educazione* (Linda Bisello e Luca Botturi) hanno fatto sì che questo corso, in teoria e sulla carta ben poco 'disciplinare', possa venir rubricato dal *Piano degli studi del Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella Scuola media superiore* come, appunto, corso dedicato all'insegnamento della disciplina specifica, al pari del modulo professionale (la cosiddetta 'pratica') e del *Seminario di didattica disciplinare*. È evidente, in ogni caso, che le ricadute didattiche di un lavoro di diploma in Ricerca in educazione rischiano di non essere sempre garantite, e se il collega Matteo Ferretti, dopo di me, parlerà del suo eccellente lavoro dedicato al tema della lettura da parte di docenti e allievi, temo che il mio, ben più modesto e intitolato *Reazioni di empatia e identificazione nei lettori liceali di testi lirici*, offra ben poche possibilità di essere riusato con qualche profitto nella didattica dell'italiano.

Ma mi fermo subito, perché non volevo e non intendo parlare della struttura della formazione, quanto di ciò che ho ereditato da questo percorso, e di ciò che, invece, mi pare di non aver *potuto* (o *voluto*?: su questo interrogativo tornerò) portare con me nel mio primo anno di insegnamento nella Scuola secondaria superiore.

Tra le prime cose che credo di aver imparato, raggiungendo dunque diligentemente uno degli obiettivi prescritti dal modulo di *Insegnamento, apprendimento e valutazione*, è che il mio stile di insegnamento 'istintivo' non era troppo aggiornato dal punto di vista pedagogico. Prima di diventare insegnante di liceo, infatti, ho lavorato per sei anni come Assistente alla Cattedra di Letteratura italiana dell'Università di Berna, dove, tra miei compiti, c'era quello di tenere corsi propedeutici per le matricole, cioè per allievi di appena un anno più 'anziani' dei miei attuali studenti di quarta liceo. Come insegnavo, all'Università? Quali erano le mie scelte didattiche? Erano, per riassumere e semplificare un po', piuttosto tradizionali: spiegavo, cercando di coinvolgere gli studenti per quanto potevo, e preoccupandomi in qualche modo che ciascuno di loro avesse capito la lezione. Lo facevo, credo, con una certa passione, tanto che fare lezione mi piaceva molto, e mi sembrava che anche ai miei studenti piacesse ascoltarmi. Così, a una delle prime lezioni del DFA, a chi mi chiedeva quale

fosse lo scopo dell'insegnamento (si trattava di un pedagogo) mi permisi di rispondere che io volevo insegnare perché mi sarebbe piaciuto trasmettere una passione, la mia stessa, per l'italiano e la letteratura, quella cosa del tutto inutile con cui gli studenti si trovano seriamente e intensamente a fare i conti per la prima volta (e non di rado anche l'ultima) quando varcano il portone della Scuola secondaria superiore. Non mi sarei mai aspettato di sentirmi dire che quella mia risposta era frutto niente meno che di "un atteggiamento pericoloso". Ho incassato, ho cercato di capire e credo di essermi messo in discussione.

Ho tentato così di dimenticarmi di tutto, per quanto potevo, e di ricominciare. Ma se la maggior parte delle cose mi sembrava utile, preziosa, interessante, alcuni aspetti, o per meglio dire un'impronta di fondo che mi pareva di scorgere qua e là, man mano che i moduli si articolavano, mi lasciava piuttosto scettico, e talvolta persino infastidito. Era quella che potrei definire come l'ossessione delle competenze e della loro misurabilità. L'avevo avvertita per la prima volta, ancor prima di cominciare, leggendo il *Profilo delle competenze* richieste al docente di Scuola media superiore contenuto nel già citato *Piano degli studi*: dieci competenze, articolate e sviluppate in una vera selva di "attività" (ben cinquantuno), che il docente avrebbe dovuto svolgere, pianificare, realizzare nell'esercizio della sua professione (*Piano degli studi*, 11-15). Ricordo di essermi detto, leggendo quella lista piuttosto minacciosa, che in fondo il ricorso a queste competenze e a queste attività nella pratica dell'insegnamento poteva benissimo assomigliare alla relazione che sussiste tra l'azione del camminare e il notevole numero di muscoli e tendini coinvolti in quell'atto: nessuno si accorge di muovere più di dieci muscoli, né progetta o pianifica di farlo, mentre cammina con assoluta naturalezza. Eppure, senza quei muscoli e quei tendini, l'azione "olistica" del camminare (per usare un aggettivo che l'UIMS ha evocato per qualificare la professione di insegnante: *Piano degli studi*, 43) sarebbe impossibile. Ma se questa analogia, nella mia testa, all'inizio sembrava reggere, essa entrò in crisi quando avemmo modo di esaminare la *Griglia di osservazione delle visite sommative* che la *Commissione di valutazione della pratica professionale* doveva riempire al termine di ogni visita con cui giudicava il grado di acquisizione delle nostre competenze: escludendo quelle relative all'"analisi riflessiva" (cioè al colloquio successivo alla visita, durante il quale candidato e Commissione si confrontavano sull'esito della lezione), la *Griglia* presentava un ventaglio di ben trentadue competenze, tutte valutabili e accuratamente misurabili, che l'aspirante docente doveva dimostrare di possedere in soli quarantacinque minuti. Si possono valutare i movimenti dei singoli muscoli che ci permettono di camminare, di parlare, di sorridere, trattandoli come se fossero entità a sé, non interdipendenti e interrelate fra di loro? E, se si può, quale visione del mondo o quale sapere ci impone di farlo, e di farlo in questo modo?

Non ho sicuramente i titoli e gli studi per parlare di "competenze" in modo consapevole. Ricordo però di aver provato un enorme sollievo di fronte a un articolo di Fabio Camponovo, il nostro docente di didattica disciplinare, che ravvisava nell'affermarsi di questa ottica strumentale il pericolo di incoraggiare un certo "meccanicismo formativo", di trattare un insegnante come un medico tratta un paziente: "è come se si fosse disteso l'insegnante sul lettino dell'anatomopatologo", sosteneva Camponovo, "lo si fosse indagato, scarnificato, descritto in ogni singola componente dimenticando però che quell'insegnante dissezionato è un corpo senz'anima" (Camponovo, 2012, 3). E confesso che diverse volte, mentre mi si chiedeva di imparare a insegnare, e quindi anche a valutare le numerose competenze che i miei studenti – a loro volta – avrebbero dovuto maturare, anche a me talvolta capitava di sentirmi un aspirante anatomopatologo: per esempio quando mi toccava di redigere, prima di ogni visita della Commissione, un piano di lezione così dettagliato, prescrittivo e articolato da costituire – almeno per me – più un intralcio e un ingombro che un aiuto o uno strumento didattico utile.

Camponovo, naturalmente, non è l'unico a pensarla in quei termini. Recentemente Edoardo Greblo, in un importante numero monografico di *aut aut* intitolato sinistramente *La scuola impos-*

sibile, inizia un suo intervento molto critico nei confronti di quella che definisce *La fabbrica delle competenze* con un monito quasi minaccioso: “Uno spettro s’aggira per la scuola – lo spettro delle competenze”, ricordando poi come il concetto di competenza nasca soprattutto dalla necessità di “misurare le *performance* previste dal ruolo o dal compito” in un contesto originariamente aziendalistico e produttivo, dove ciò che più conta è la prestazione, l’efficienza: “Il concetto di competenza”, aggiunge Greblo, “si configura quindi come un saper agire, o reagire, in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una prestazione, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio” (Greblo, 2013). E nello stesso numero di “*aut aut*” un’insegnante di filosofia, Beatrice Bonato, denuncia un rischio simile a quello intravisto da Camponovo: “Un’unica logica sottende la macchina da guerra dei test standard, la costruzione di competenze misurabili, la moda delle griglie. Ed è la logica di una tecnicizzazione dell’insegnamento e dell’apprendimento” (Bonato, 2013). Confesso anch’io di aver avvertito istintivamente questo rischio, durante la formazione. Era un’impressione che ancora la Bonato descrive per mezzo di una metafora credibile: “la scuola per competenze finisce anch’essa per richiedere all’insegnante di cambiare pelle, formandosi nuove competenze, tra le quali non a caso spicca la competenza nella valutazione delle competenze” (*ibidem*). Un vero “cambio di pelle”, quello che mi sembrava di dover subire o imparare a mettere in pratica; oppure, per usare un’altra immagine non mia – stavolta non di tipo organico, ma di nuovo meccanicistico – un modo di porsi di fronte all’insegnamento che Graziano Martignoni, in un articolo uscito su *Verifiche* nel 2011, ha giudicato simile a un corso per diventare “piloti” da aeroplani da combattimento, certo competenti nella strumentazione di volo, ma incerti sulla meta” (Martignoni, 2011, 32). (E mi permetto di aggiungere, allora, che bisognerebbe anche domandarsi, per diventare davvero buoni insegnanti, *chi* è che decide quella meta, e anche *se* è o non è una meta indiscutibilmente e universalmente giusta, dato che, tra le nuove realtà che hanno portato all’introduzione dell’approccio per competenze, Marie-Françoise Legendre, sul numero 319 di *Scuola ticinese*, elenca i seguenti punti, dando quasi per scontato – così mi pare – che questi esiti siano sempre acquisiti, indiscutibili e positivi: “[...] diffusione delle nuove tecnologie, modifica del rapporto nei confronti del sapere, mutazione dei valori, trasformazione dei rapporti sociali, globalizzazione, ecc.”: Legendre, 2014, 7-8).

Torno velocemente alla mia professione, però, perché io insegno italiano. Che vuol dire lingua italiana, ma anche – e in certe classi soprattutto – letteratura. Che a sua volta significa, prima che metodologie di analisi e interpretazione del testo letterario, il *piacere* di incontrare delle opere letterarie, quegli strani manufatti (ma temo che la parola ormai sia impropria) che pongono più domande che risposte, e che spesso insegnano proprio – senza troppe strategie didattiche, anzi spesso schivandole – a porsi in discussione, a rileggere la propria esperienza in un’altra chiave, a capire se stessi in relazione al mondo che si abita. Fanno questo, in fondo, le discipline umanistiche (dunque non solo l’italiano), e io credo che abbiano ancora una volta ragione quelli che, come la già citata professoressa di filosofia Bonato o il professore di italiano Fabio Pusterla – che ho avuto il privilegio di avere come formatore, prima che come collega –, fanno notare che sono soprattutto le discipline umanistiche a trovarsi in difficoltà di fronte a un approccio che punta sistematicamente su competenze polverizzate e misurabili: “Ma chi e come misurerà il piacere estetico di fronte a un’opera d’arte”, si chiede Pusterla in *Una goccia di splendore* (Pusterla, 2008, 69), “la sensibilità di usare la parola e il tono giusti al momento giusto, l’equilibrio e la grazia del ragionamento ben condotto, il miracolo dell’invenzione intellettuale? Lo studente sarà valutato per le risposte che dovrà dare o per le domande che saprà porre?”

E il docente, invece? Come viene valutato, e come deve autovalutarsi? Lo stile “istintivo” di cui parlavo all’inizio, che porta a volte a partire per la tangente, a parlare dritto negli occhi dei ragazzi, a spiare le loro espressioni di stupore dinanzi a un brano, a una poesia, a una pagina che davvero li tocca, smarrendosi in una discussione, dimenticandosi magari le strategie di “apprendimento atti-

vo” (o saltandole di proposito, pur avendole progettate), è uno stile da buttare, incompatibile con i nuovi piani degli studi, o addirittura un “atteggiamento pericoloso”? Non lo crede uno psicoanalista lacaniano che ha dedicato di recente un bel libro alla scuola, intitolato semplicemente *L'ora di lezione*. Parlo di Massimo Recalcati che, tanto per essere chiari, sostiene che “lo stile non può ridursi a una somma di competenze”, essendo invece “il modo di dare forma a una forza, di rendere il sapere vivo, agganciato alla vita, di abitare un’etica della testimonianza che rifiuta qualunque criterio normativo di esemplarità” (Recalcati, 2014, 104). Il docente, aggiunge Recalcati in pagine di grande fascino, dovrebbe essere posseduto non dal desiderio di formare, ma proprio da quello di *insegnare*, e una delle spie autovalutative più efficaci dovrebbe essere quella di ricavare piacere da quello che fa, di sentire il piacere di “aprire vuoti nelle teste” (*ivi*, 43), perché solo questo modo di insegnare è capace a sua volta di mobilitare “il desiderio di sapere”, che per Recalcati è “la competenza che rende possibile tutte le altre” (*ivi*, 37).

Mi avvio alla conclusione, una conclusione decisamente aperta e quasi impossibile. Cosa auspicare, allora, per il docente di italiano? E cosa sarebbe bello sentir dire dai neodocenti che completano il loro percorso di formazione? Sarebbe bello sentir dire che la formazione ci ha trasmesso molto, sia per la parte disciplinare, sia per quella pedagogica; e che di sicuro le teorie dell’apprendimento ci hanno insegnato a progettare qualche strategia didattica a cui non avremmo mai pensato; ma sarebbe anche auspicabile che questa araba fenice, così sfuggente ma così necessaria per svolgere bene il mestiere di insegnante di italiano – dico la *passione*, l’amore per la letteratura in quanto altissima manifestazione della potenza espressiva e pensante dell’uomo – non venga vista con sospetto e addomesticata, solo perché a volte non prende immediatamente la forma di una strategia didattica predeterminata o di una serie di obiettivi distinti da raggiungere. Dirò di più: mi piacerebbe pensare a una formazione del docente di italiano in cui questo “demone” venga non dico valutato (sarebbe un controsenso!), ma tenuto in considerazione, incoraggiato, persino protetto dagli assalti di un’impostazione spersonalizzante che rischierebbe di renderci somiglianti a dei lettori ottici di competenze acquisite. E pazienza se questa che Recalcati chiamerebbe “erotica dell’insegnamento” talvolta non sa “integrare gli apporti della didattica generale” (*Piano degli studi*, 32), né costruire perfette “situazioni-problema”, né procedere in modo ordinato e rigorosamente scandito, né tanto meno valutare in maniera oggettiva e indiscutibile. Spesso *un’ora di lezione* di italiano (una poesia, un brano di un libro) può misteriosamente configurarsi *da sé* come un’immensa “situazione-problema”, così potente che ogni strategia didattica che tentasse di scomporla o di ridurla a uno *strumento* per raggiungere una qualsiasi competenza diversa da quella di vivere in modo più intenso e consapevole, rischierebbe di distruggerla, di neutralizzarla. Permettere che questo accada sarebbe un peccato non certo per le opere letterarie, che hanno secoli per sopravvivere, ma per il *presente* dei docenti e il *futuro* degli studenti: “mantenere vivi gli oggetti del sapere generando quel trasporto amoroso verso la cultura”, conclude Recalcati e io con lui, “costituisce il più potente antidoto per non smarrirsi nella vita: è già educare” (Recalcati, 2014, 56).

Riferimenti bibliografici

- Bonato, B. (2013). Senso e non senso della competizione. *aut aut*, 358 (Edizione Kindle).
- Camponovo, F. (2012). L’insegnamento, una professione ‘impossibile’. *Atti del Convegno “Il profilo del docente nella scuola media”, 5 maggio 2012*, Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Dipartimento Formazione e Apprendimento. Consultato il 20 novembre 2014 all’indirizzo http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/eventi-comunicazione/news/20130121_4A_AttiConvegno_05052012_FCamponovo.pdf
- Greblo, E. (2013). La fabbrica delle competenze. *aut aut*, 358 (Edizione Kindle).

- Legendre, M-F. (2014). Le competenze nei piani di studio: quali cambiamenti comportano e quali metodologie occorre favorire? *Scuola ticinese*, XLIII, serie IV, 1, 6-11.
- Martignoni, G. (2011). Parole come pietre. *Verifiche*, 5-6, 31-33.
- DFA (2012). *Master of Arts in Insegnamento nella scuola media superiore. Piano degli studi. Anno accademico 2012/13*. Approvato il 17 agosto 2012 dalla Direzione del Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI.
- Pusterla, F. (2008). *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*. Bellinzona: Casagrande.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.