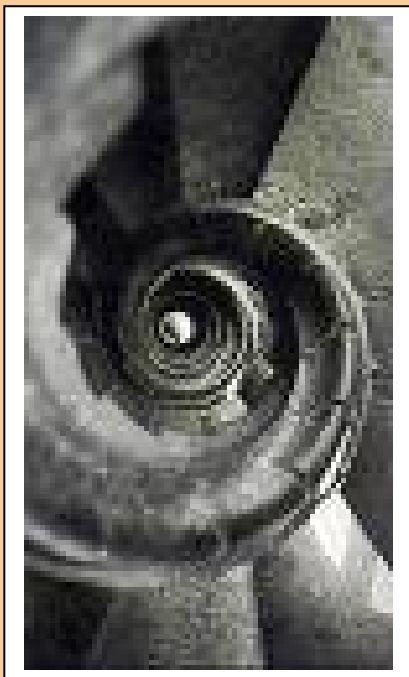


# **UNA PREMESSA METODOLOGICA**



**MAURIZIO CANAUZ  
2008**

## DOCENTE UNICO E IRRIPETIBILE ?

*«La lezione era fissata per le cinque, ma a quell'ora ero già abbastanza stanco, Huber mi presentò e io iniziai. Non c'era una sedia né un tavolino e neanche un leggio: dovetti camminare avanti e indietro per l'intera lezione.*

*Può non sembrare un gran che, ma con una gamba che non mi regge e indebolito da un problema circolatorio ebbi bisogno di tutta la mia forza di volontà per sopravvivere. Dopo circa quaranta minuti feci una pausa: "Dite qualcosa!" esclamai, guardando il pubblico. Dissero un sacco di cose...[...] Successivamente (ma ancora a mia insaputa), il comitato restrinse il numero dei candidati a due...Tenni il mio solito corso di filosofia della scienza, ancora senza una sedia o un tavolo vagando nell'aula e sfinendomi di fatica. [...] Molti anni dopo mi raccontarono come mi ero guadagnato il posto. La mia serie di lezioni era stato un successo di pubblico mentre il mio concorrente aveva perso quasi tutti gli spettatori.»<sup>1</sup>*

Così descrive, non senza una punta di modestia, il suo periodo di prova e le relative lezioni all'università di Zurigo uno dei più originali filosofi contemporanei: P. K. Feurbach.

L'attenzione degli studenti accorsi in massa per ascoltarlo e per vederlo trascinarsi per l'aula era massima, così come lo era a Berkeley dove insegnò per molti anni e in altre Università di "mezzo mondo" sempre con risultati estremamente lusinghieri per quanto le sue teorie fossero (e siano) decisamente controverse.

Ma quale era il motivo di questo "successo"?

Innanzitutto le idee che proponeva erano discutibili ma affascinanti ma credo sia impensabile che non fosse importante **anche** il suo modo di proporre.

Lo stile con cui esprimeva le sue concezioni filosofiche, oltre alla sua innegabile fama e alla indubbia curiosità ad essa collegata.

Un mix che rendeva quel prodotto unico e irripetibile.

Si tratta di un caso al quale se ne possono accostare molti altri.

Docenti ammirati con un uditori sempre attenti e partecipativi e altri invece, che per quanto proponessero idee originali e profonde, erano (e sono) mal sopportati dagli studenti.

Si pensi solo, nei racconti sospesi tra storia e mito, a quanto avvenne a Berlino negli anni venti del XIX secolo. Si ricorda spesso di come in quegli anni le lezioni di Hegel<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> P. K. Feurbach, Ammazzando il tempo, Laterza, Roma – Bari 1994, p.176 e ss.

<sup>2</sup> Sulla storia di quegli anni si rimanda a: S. Rüdiger, Schopenhauer e gli anni selvaggi della filosofia. Una biografia. La Nuova Italia, Firenze 1997; e a A. Horst, Vita di Hegel. Gli anni eroici della filosofia, Laterza, Roma – Bari 1993.

fossero stracolme di studenti e, a volte, di curiosi, mentre poco lontano Schopenhauer teneva lezioni per pochi intimi, in aule semi deserte e sempre troppo grandi e vuote. La differenza era tutta nel loro pensiero, nel contenuto delle loro lezioni o anche nel loro modo di *docere*?

Vi era differenza tra il riflessivo e poco esuberante Schopenhauer e l'affabulatore Hegel?

Meno prosaicamente passando alla cinematografia recente<sup>3</sup> mi torna alla memoria il film "L'attimo fuggente".

Quanto ha inciso sulla classe il modo di insegnare del professore (stupendamente interpretato da Robin Williams) più dello stesso contenuto del suo insegnamento?

Un altro docente avrebbe ottenuto lo stesso consenso, avrebbe attratto l'interesse degli studenti in egual modo?

Oppure si deve pensare che Feyrabend, Hegel, e (nella finzione) il professor dell'"Attimo Fuggente" siano docenti inimitabili, dotati di un carisma unico e di virtù che li rende inviccinabili?

In altre parole il sapere insegnare è un dono che bacia pochi fortunati ed è pertanto intrasmissibile o è, un sapere che può in qualche modo essere insegnato e trasmesso?

Questo dilemma è, a mio giudizio una condizione, pregiudiziale per poter analizzare la figura del docente e soprattutto la sua formazione.

Quanto deve essere già scritto nel suo DNA e quanto si può imparare per essere, almeno, un discreto insegnante?

Una risposta possibile, è implicita nel fatto che si siano creati corsi di specializzazione per l'insegnamento e che vi siano corsi di laurea per studiare e perfezionare le tecniche di insegnamento.

Tuttavia, più modestamente, ho cercato una risposta metaforica nel cinema, allargando la mia visione secondo i suggerimenti di Paolo Mottana nel suo: *La visione smeraldina*.<sup>4</sup>

Si può imparare ad essere attori o è un dono, un talento naturale?

Sicuramente i grandi indimenticabili attori hanno qualcosa che li distingue dagli altri. Caratteristiche uniche che li rendono particolarmente benvenuti dal pubblico, e (a volte) anche dalla critica. Caratteristiche che consentono alle loro performance di mostrare lati

---

<sup>3</sup> Per quanto come già insegnava Platone è bene ricordare che si deve sempre considerare la separazione netta esistente tra la vita e la sua rappresentazione che è sempre un "falso" per quanto fatto bene. Si veda a tale proposito: Platone, Ione, Rusconi, Milano 1998.

<sup>4</sup> P. Mottana, *La visione smeraldina*, Mimesis, Milano 2004, p. 50

inattesi della vita e dei sentimenti superando ogni prevedibile sviluppo esplicativo del testo per ravvicinarsi a figure, ad archetipi che sono alla base stessa dell'umanità.

Tuttavia sarebbe ingenuo pensare che accanto ai loro talenti non vi sia anche esercizio e utilizzo di metodi che possa esaltare le loro doti.

Un esempio per tutti: Marlon Brando.

Non credo che nessuno, al di là di un mero giudizio epidermico di simpatia o antipatia, possa non considerare Brando come un vero talento. Basterebbe, a tale proposito per cancellare ogni dubbio, rifarsi ai commenti della critica riguardanti alcuni personaggi da lui interpretati.<sup>5</sup>

Eppure Brando come molti altri ha perfezionato le sue capacità all'Actor Studio seguendo il celeberrimo metodo Stanislavskij<sup>6</sup>.

Un metodo che lo aiutava a disciplinare e a esaltare quelle che erano le sue capacità innate.

Ma accanto a Brando, molti altri hanno potuto ottenere vantaggi dalla stessa scuola, migliorando, comunque, le capacità che avevano per quanto fossero (oggettivamente più) modeste.

Un metodo che aiutava a interpretare meglio le parti e i personaggi fornendo indicazioni utili per l'attività di attori.

Similmente la Scuola di specializzazione ha cercato di fare con i suoi allievi fornendo una base metodologica e concettuale su cui riflettere<sup>7</sup> e su cui basare il futuro (eventuale) insegnamento.

## QUALE DOCENTE?

Una volta affrontata la questione sulla possibilità di poter insegnare ad insegnare credo sia fondamentale interrogare sul ruolo degli insegnanti e sulla loro formazione<sup>8</sup>.

A tale proposito è indubitabile che in una società sempre più complessa come la nostra anche il ruolo degli insegnati si è modificato e continua a modificarsi.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Mi riferisco, per esempio, alla interpretazione del ruolo di Terry Malloy in *Fronte del Porto* di Elia Kazan.

<sup>6</sup> Sergeevič Konstantin Stanislavskij, fu attore, regista e teorico del teatro russo.

Teorizzò l'immedesimazione dello spettatore, nella vicenda scenica, processo possibile laddove l'attore agisce così da vivere il personaggio che interpreta. Tale metodo ebbe un enorme successo e fu esportato in tutto il mondo. Nel 1947 fu fondato a New York l'Actor's Studio, centro di arte drammatica con l'intento di applicare questo metodo in teatro. A questa scuola partecipò anche Marlon Brando. Nel 1950, sotto la guida di Elia Kazan, frequenta il già citato Actor's Studio, che gli apre finalmente le porte per il cinema.

<sup>7</sup> Sull'importanza della riflessione come strumento del docente si rimanda tra gli altri a M. Colombo, A. Varani *Costruttivismo e riflessività*, Junior, Bergamo 2008 e alla bibliografia ivi contenuta.

<sup>8</sup> Sul punto si rimanda all'interessante contributo di A. Varani, *La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività*, in M. Colombo, A. Varani, *Costruttivismo e riflessività*, Junior, Bergamo 2008.

Come scrive Margotta: «l'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità. La ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento sembra assegnare un particolare rilievo alla conoscenza approfondita della disciplina curricolare così come alla conoscenza - e alla capacità di utilizzarli - di un repertorio di approcci didattici.»<sup>10</sup>

In questo senso si può dire abbiano operato le Scuole di specializzazione per l'Istruzione superiore.

Scuole in cui si è sempre tenuto presente sia l'importanza delle approfondite conoscenze della disciplina oggetto dell'insegnamento sia le competenze specifiche per insegnare che spaziano dalla pedagogia, alla psicologia, alla didattica, ai "saperi pratici" da costruire sul campo.<sup>11</sup>

E in questa direzione cerca di collocarsi il presente lavoro che nasce appunto dalla esperienza delle Scuole di Specializzazioni e che cerca di coniugare il momento teorico e disciplinare con quello più propriamente didattico.

Proprio seguendo questa logica la presente elaborazione è stata pensata divisa in tre parti che pur autosufficienti formano nell'insieme un cammino che mostra come partendo da una riflessione teorica si possa giungere a una lezione didattica.

Nel dettaglio:

- La *prima parte* ([II MERCATO E IL RUOLO DELLO STATO.doc](#)), più specificatamente teorica, cerca di approfondire, sempre tenendo conto che lo scopo ultimo è quello didattico e che quindi è necessario focalizzare, come suggerisce Damiano<sup>12</sup>, gli aspetti fondamentali di un argomento per poterli insegnare, un tema specifico, fondamentale e attuale come quello del rapporto tra Stato e mercato.
- La *seconda parte* ([LA DISTRIBUZIONE DEL REDDITO e della ricchezza unità 3.doc](#)) approfondisce un argomento trattato (la distribuzione del reddito) e

---

<sup>9</sup> Sul punto si rimanda a: A. Varani, *La formazione dei nuovi insegnanti. Un contributo della SILSIS Milano*, PRAGMA anno X - N° 23/24 febbraio 2004

<sup>10</sup> Ma ciò deve essere ulteriormente integrato.

«Date le profonde trasformazioni in atto nelle società in cui viviamo (nella composizione culturale e linguistica della popolazione "in età scolastica", nella struttura della famiglia, nella percentuale di composizione femminile della forza lavoro, ed altro), e considerata altresì l'evoluzione delle modalità di decisione all'interno del sistema educativo, ci si aspetta dagli insegnanti la padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esauriscono ai tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei giovani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propri dei servizi alla persona.» U. Margiotta, *Per un Profilo dell'Insegnante di qualità*, Quaderno numero 1, Università Ca' Foscari Venezia.

<sup>11</sup> Su questi temi si rimanda a: A. Varani, *La formazione dei nuovi insegnanti. Un contributo della SILSIS Milano*, PRAGMA anno X - N° 23/24 febbraio 2004 e A. Varani, *La formazione iniziale dei docenti*, PRAGMA anno XI - N° 27 dicembre 2005

<sup>12</sup> E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

ipotizza uno specifico percorso didattico disciplinare per renderlo materia “viva” e coinvolgente per gli studenti.

- La *terza parte* ([Oltre l'economia.ppt](#)) suggerisce, infine, un possibile incrocio dell'economia con altri ambiti disciplinari (nel caso specifico la filosofia) per mostrare come esistano forti collegamenti tra i vari saperi che deve essere sempre considerata se si vuole cercare di fare un po' di ordine nella complessità sociale in cui viviamo e in cui vivono gli studenti.<sup>13</sup>

Tento così di costruire un percorso che prova a rispondere concretamente e tangibilmente al profilo professionale dell'insegnante che si sviluppa attraverso le seguenti dimensioni:

- *conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico* delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
- *conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di sviluppo del curriculum formativo*, e capacità di governarlo in relazione allo *sviluppo di personalità e di talenti* negli allievi;
- *competenze didattiche*, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e alla capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
- capacità di *riflessione* e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Proprio questo tentativo di collegare saperi diversi per andare a cercare di comprendere la complessità della società cerca di ovviare a quella frammentazione del sapere e della tecnica evidenziata da Emanuele Severino. Secondo l'illustre filosofo la tecnica (e quindi in un certo senso anche la ricerca, l'innalzamento del sapere è «*destinata a diventare il principio regolatore di ogni materia, la volontà che regola ogni altra volontà*».

La tecnica non ha scopi trascendentali o escludenti ed una sua concretezza, poiché è forma della produzione reale. E' azione che non ha altro scopo della sua realizzazione e della sua crescita di potenza. Essa diviene pertanto autoreferenziale e non ha di fatto nessun interesse se non se stessa.

Non opera più per risolvere i problemi ma ne crea sempre di nuovi per poterli risolvere e accrescere la sua potenza.

Personalmente credo che la ricerca, per evitare di divenire fine ultimo, deve sempre ricordare quel è la sua missione il suo scopo e avere ben presenti i valori che la animano.

Altrimenti rischia di trasformarsi in un mostro mitologico una specie di Grifo che finirà per distruggere l'umanità invece di aiutarla nel suo cammino.

Su questi argomenti si rimanda a : E. Severino, *Oltre dio, oltre l'uomo*, Il Melangolo, Milano 2003, nonché E. Severino, *Il nulla e la poesia. Alla fine dell'età della tecnica*, Milano, 1990

<sup>14</sup> Come scrive Margiotta: «Queste dimensioni non vanno considerate come competenze comportamentali, ma piuttosto come soglie di professionalità esprimibili in atteggiamenti. La qualità dell'insegnante dovrebbe essere vista come un concetto globale, cioè un insieme di qualità, piuttosto che come una sommatoria di elementi comportamentali misurabili e disgiunti l'uno dall'altro, da acquisire in modo indipendente tra di loro. E' la loro combinazione, lungo queste dimensioni di qualità, a costituire il carattere distintivo del docente. ». U. Margiotta. *Per un profilo dell'insegnante di qualità*, op. cit

Ma quale deve essere il rapporto del docente con le conoscenze disciplinari e con quelle didattiche tenuto conto anche della sua funzione pratica?

Sarebbe del tutto fuorviante considerare l'insegnamento, similmente ad altre discipline volte all'operatività come ad esempio la medicina e l'ingegneria, un sapere complesso e non autonomo?<sup>15</sup>

Se così fosse nasce il problema di come il docente deve usare nella prassi i contributi teorici delle discipline di riferimento.

Deve scegliere un paradigma teorico specifico accettandolo acriticamente o può (deve) cercare di mediare tra paradigmi diversi sforzandosi di offrire un più ampio spettro di teorie agli alunni per lasciare alla loro singola valutazione la scelta soprattutto laddove le questioni affrontate non hanno una univoca risposta?

Esistono soprattutto questioni socialmente rilevanti<sup>16</sup> che meritano attenzione particolare e che non possono, a mio avviso, essere liquidate con qualche forma teorica ma devono essere approfondite fornendo diversi strumenti perché possano "liberamente" formarsi delle opinioni non banali o epidermiche ma suffragate da conoscenze.

Questo tenendo sempre conto che nel processo di apprendimento, come sottolinea Anna Carletti: «il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce»<sup>17</sup>.

Partendo da questa considerazione si è cercato di creare il percorso didattico visto come finalità ultima non quella di fornire verità ultime e incontrovertibili ma spunti su cui riflettere per cercare di capire la società in cui viviamo.<sup>18</sup>

## **FORMARE IL DOCENTE COME E PER QUALE SCUOLA?**

Come scrive Piero Cattaneo: «La scuola italiana è da almeno tre lustri sottoposta a continui cambiamenti dei suoi assetti istituzionali e ordinamentali.»<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Per Damiano riprendendo quanto scritto da Lévi –Strauss l'insegnante potrebbe essere avvicinato ad un *bricoleur* che utilizza mezzi diversi da quelli dell'uomo del mestiere e che ha una grande capacità di adattarli alle situazioni che incontra. Contestuarli nella situazione con cui si deve confrontare e che non può essere preventivabile e programmabile o pianificabile come invece avviene per altre professioni.

Sul punto: E. Damiano, *L'azione Didattica*, Armando, Roma. Per il pensiero di Lévi – Strauss si rimanda invece a: *Il pensiero selvaggio*, il Saggiatore, Milano 1964.

<sup>16</sup> Su queste questioni (a cui si ispira il presente lavoro) su come e perché affrontarle si fa riferimento ai laboratori didattici tenuti dalla professoressa Doris Valente presso l'Indirizzo economico-giuridico della Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario - SILSIS – Mi, Università Statale di Milano-Bicocca.

Per un approfondimento, soprattutto metodologico, di queste esperienze si rimanda al saggio di: D. Valente, *Comunità di apprendimento e formazione integrata per la didattica disciplinare*, in M. Colombo, A. Varani, *Costruttivismo e riflessività*, op. cit. (p.181 e ss.).

<sup>17</sup> Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista*, Erickson, Trento 2005.

<sup>18</sup> Sull'importanza del dubbio rispetto alla Verità assoluta si rimanda a: K Jaspers, *La fede filosofica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

Dirigenti scolastici e docenti, negli ultimi quindici anni, hanno dovuto far fronte a innovazioni che li hanno chiamati in causa continuamente, spesso su proposte e indicazioni dei Governi che si sono alternati al potere, quasi sempre con idee sulla scuola del tutto divergenti.

Questi continui cambiamenti hanno logicamente comportato continue modifiche che hanno avuto notevoli riflessi su tutta l'istituzione scolastica.

Riflessi riguardanti non solo la scuola attuale ma anche quella futura.

La stessa figura del docente, del suo reclutamento, della sua formazione iniziale e di quella "continua" si modificano a seconda del ruolo che la scuola gli richiede.

E' impensabile, infatti, pensare che modificandosi il contesto in cui agire non si debba modificare anche il "tipo" di insegnante più adatto.

Così le Scuole di Specializzazione per l'Istruzione Superiore che nel tempo «hanno raffinato un impianto formativo, certamente perfettibile e migliorabile, che ha avuto ed ha, comunque, un importante merito: aver esplicitato che la professionalità docente non consiste solo ed esclusivamente nella approfondita conoscenza della disciplina di insegnamento, ma richiede anche altre competenze»<sup>20</sup> si sono spesso trovate a formare docenti per una scuola in continuo cambiamento.

Non avendo quindi un riferimento stabile per il loro operare.

Un chiaro contesto nel quale agire e su cui fare riferimento.

La modifica dell'oggetto da raggiungere, infatti, non mi sembra possa consentire di svolgere al meglio un lavoro di formazione iniziale.

E adesso? Dopo le ulteriori modifiche legislative quale sarà il modello di docente a cui tendere e come formarlo?

E' a mio parere un quesito al quale andando oltre agli slogan politici e superficiali non si dà abbastanza importanza e questo non certo per carenza di studi a proposito ma per una assenza di progettualità in cui la babele dei linguaggi, dei saperi, e degli interessi sopravvivano nella confusione più totale.

Io credo che le SISS fossero un tentativo teorico – pratico per rispondere a questa domanda nell'interesse degli studenti che avrebbero trovato docenti motivati e meglio formati (disciplinatamente ma soprattutto didatticamente).

---

<sup>19</sup> P. Cattaneo, *Gli spazi di riflessione dei docenti e dei dirigenti scolastici* in M. Colombo, A. Varani, *Costruttivismo e riflessività*, op. cit (p .47 e ss.).

<sup>20</sup> A. Varani, op .cit.



Probabilmente per renderle più efficaci sarebbe stato meglio armonizzarle con una entrata in ruolo degli abilitati per non disperderli in un precariato eccessivamente lungo.

Ma questi sono discorsi che porterebbero troppo lontani.

Quello che si vuole cercare di dimostrare concretamente con questi contributi è la bontà del lavoro svolto durante gli anni di specializzazione e del sistema formativo italiano.

Una testimonianza per i tanti che durante gli anni, Supervisor, docenti, studenti, personale amministrativo hanno operato cercando di migliorare, a volte anche oltre i loro specifici compiti, il difficile compito della formazione dei docenti con l'unico scopo di aiutare a realizzare una scuola migliore <sup>21</sup> e forse un Paese migliore.

---

<sup>21</sup> A tale proposito mi sento qui di ringraziare per la professionalità, l'esempio e l'impegno i supervisor che mi hanno accompagnato nel mio percorso di abilitazione.

Un sentito ringraziamento quindi ai Professori: Fulvio Benussi, Riccarda Dall'Oro; Doris Valente, Andrea Varani che hanno cercato di "aprirci" un mondo, quello dell'insegnamento molto complesso aiutandoci se non altro ad imparare a riflettere sui nostri comportamenti e sul nostro modo di essere e di fare.