

## LA SERIETÀ ONTOLOGICA DELL'ORA DI LEZIONE

di Carlo M. Fedeli \*

*L'ora di lezione sembra aver perso il suo significato profondamente coinvolgente per coloro che ne sono i protagonisti: uno spazio e un tempo di vita a cui la frammentazione dei processi toglie la «densità umana e professionale» propria della relazione insegnante-studente. Domande quali: «c'è vita nelle aule?» o «che cosa un docente ha bisogno per insegnare?» sono provocazioni che esigono una riflessione seria per trovare risposte non superficiali. Risposte più che mai necessarie per affrontare i cambiamenti che la situazione attuale esige.*

\* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione-Università degli Studi di Torino

A metà ottobre sono intervenuto alla Tavola Rotonda che ha aperto la *Convention 2020* di Diesse (Didattica e Innovazione Scolastica) intitolata "Al cuore dell'insegnamento". Tra esigenze permanenti e nuovi scenari. Al termine ho sinteticamente augurato a quanti erano collegati di non aver paura di avventurarsi nella serietà ontologica dell'ora di lezione.

Sembra che l'augurio, e la sua formulazione, abbiano suscitato più di una richiesta di approfondimento.

### Ma c'è ancora l'ora di lezione?

Prendiamo subito il toro per le corna. L'interrogativo è fondato, non solo perché la pandemia ha costretto a rivoluzionare la prassi didattica abituale e qualcuno - pensando alla modulazione degli orari, alle misure di prevenzione da reiterare più volte al giorno, alle distanze da rispettare e alla mortificazione forzata di almeno due dei sensi più attivi nella comunicazione personale - potrebbe un po' pessimisticamente rispondere che dell'ora di lezione non è rimasto che un aggregato un po' disarticolato e depotenziato di singoli segmenti, che costa non poco sforzo ricomporre. Ma anche perché, già da prima del Covid-19, la didattica corrente aveva cominciato ad andare incontro a una metamorfosi, sulla spinta di varie innovazioni (come per esempio le attività cooperative o laboratoriali, le strategie di apprendimento socio-costruttiviste, le metodologie multimediali) finalizzate a fare dell'aula un «ambiente» più «di apprendimento» che «d'insegnamento»<sup>1</sup>.

Se così fosse, dovremmo rassegnarci a celebrare il funerale della vecchia e cara «ora di lezione»; e acconsentire all'uso solo più retorico, a esaurimento, di questa locuzione.

Non so però se Massimo Recalcati sarebbe d'accordo - lui che ha intitolato così uno dei saggi più belli sulla scuola e sull'insegnamento pubblicati negli ultimi anni<sup>2</sup>.



Nel mio piccolo, anch'io non lo sono. L'ora di lezione è tutt'altro che un puro *flatus vocis* o una «buona cosa di pessimo gusto» del tempo che fu, per dirla con Gozzano. Nella sua unitaria e non scomponibile semplicità, essa è piuttosto uno spazio d'essere, di azione e di relazione «qualificato», molto più denso di fattori di quanto non sia (né potrà mai essere) il suo più diretto e immediato, funzionalisticamente parlando, *pendant*: l'ora di «studio». Paragoniamole: qui, un insegnante, un certo numero di alunni, un preciso spazio, fisico e simbolico, e un preciso arco di tempo - entrambi «dedicati»; là, il singolo studente: se fortunato, di questi tempi, solo nella sua stanza (come spazio fisico e simbolico, ben altra cosa che l'aula) ed *engagé*, sempre da solo, in un lavoro che non soltanto gli costa fatica (una fatica, certo, egualmente individuale; eppure, in qualche modo diversa da quella che si affronta in classe, in presenza e con l'aiuto dei compagni), ma anche che risulta più esposto - in mancanza dei fattori di controllo, tipici della scuola - alla distrazione o all'errore.

### La vita delle aule

In una pagina molto bella (che meriterebbe, insieme ad altri suoi testi, di essere messa a tema di un percorso di formazione per insegnanti), María Zambrano (1904-1991) osserva che «le aule, aperte e vuote che siano, hanno vita propria. Come si sa, in greco la parola "aula" designa anche un luogo vuoto, un'apertura, in prima battuta, in seguito una costruzione vuota e disponibile. Sarebbe interessante verificare all'altezza di quali tempi, in quale civiltà si iniziò ad avere aule, vale a dire recinti entro i quali la gente si riuniva per fare qualcosa che, a quanto pare, non si poteva fare all'interno del perimetro della casa familiare, né all'interno del sacro recinto dei templi, né nel palazzo del re e nemmeno nel mezzo della piazza.»

La riflessione continua notando la prossimità, già nell'antichità e fino a tempi più recenti, fra aula e abitazione, e descrivendo più analiticamente la fisionomia e la vita delle prime. Poi conclude così: «I due tipi di aule qui segnalati brevemente marcano i due punti estremi dell'insegnamento e dell'educazione. Da una parte, i giardini della più alta filosofia; dall'altra la casa accogliente dove la bambina, senza smettere di esserlo, s'incammina dolcemente verso l'essere donna. Tra queste due aule si estende un ampio spazio all'interno del quale le nostre aule moderne possono ancora riconoscersi. Lo spazio delle aule segnala prima di tutto l'esistenza di una società più ampia della famiglia nonostante questo non significhi che la famiglia [non] debba continuare con il suo fuoco perennemente acceso. Una società, uno spazio propriamente umano o piuttosto umanizzato; una creazione che è parte della creazione propriamente umana che, prima ancora che in opere d'arte e di pensiero, consiste in una società dove tali opere possono nascere e vivere. Uno spazio dunque, diremmo, poetico»<sup>3</sup>.

È difficile sottostimare la ricchezza pedagogica di questa pagina, se ce ne lasciamo veramente provocare. Essa proietta una luce particolarmente rivelatrice sul cuore dell'ora di lezione. Per ben preparata, infatti, strutturata e strumentata che sia, quale insegnante è in grado, durante il suo svolgimento o al termine, di stare in classe, e di uscirne, con piena conoscenza e stima, «al dettaglio», «al millimetro», di quanto sta effettivamente accadendo o è accaduto in essa, in ciascuno degli allievi e in sé? Se l'ora di lezione è stata veramente tale (e cioè un momento di interazione libera fra docente e alunni, non «rinchiusa a priori» in ciò che è stato programmato e progettato, ma aperta a quanto ha potuto verificarsi sia in profondità, sia oltre le previsioni e aspettative), si deve allora riconoscere lealmente che in essa può essere accaduto «qualcosa di più» di quello che è stato possibile accertare, alla superficie, mentre si svolgeva; qualcosa di più denso e complesso di quanto non sia stato in grado di cogliere sul momento il punto di vista particolare e specifico della materia o del docente in orario. E si deve anche riconoscere che in quei cinquanta o cinquantacinque minuti potrebbe essersi segretamente destato anche un qualche potenziale: cioè qualcosa che, per definizione, nel suo accendersi non è ancora visibile, né registrabile. Qualcosa che per svolgersi e attuarsi avrà bisogno di tempo: delle ore di lezione che seguiranno; della continuità di rapporto con quell'insegnante, i suoi colleghi e i propri compagni; di tutto lo spazio e il divenire della vita che c'è non solo dentro, ma anche fuori della scuola.

## Una persona in divenire

A ottobre ho accompagnato l'augurio finale con una citazione:

«Guardate un bambino che gioca: vive in un presente eterno. Guardate invece un adolescente che si annoia: il suo presente è una condanna all'ergastolo. Il bambino è convinto che durerà così per sempre e l'adolescente pensa che non finirà mai. Considerano il tempo a grandi linee [...].

Proprio in quegli anni, spesso, accade che incontrino un adulto che si rivelerà decisivo. Quando lui (o lei) appare – e ciò avviene molto più di frequente di quel che si dica – non sembra mai un adulto come gli altri. Sotto il suo sguardo non ci si accontenta più di planare in eterno o di macerare a vita. Quel nuovo venuto, infatti, apre una finestra sul futuro. Che boccata d'aria! È un futuro immediato, tanto per cominciare, il desiderio di rivederlo al più presto: Quand'è la prossima lezione con la professoressa Taldeitali? Ed è anche il futuro della lenta acquisizione: imparare quello che lui/lei sa, fare quello che fa... E infine è il futuro lontano, che dietro una guida del genere potrebbe anche essere appassionante! Per la prima volta ci sentiamo una persona in divenire<sup>4</sup>».

Come si vede, Pennac descrive qui l'ora di lezione - come scintilla d'innesco e «primo movimento» del fenomeno educativo - *ex parte discantis*, guardandola cioè dal punto di vista dello studente e del suo dinamismo di crescita (il «futuro» immediato, prossimo, lontano: che bella sequenza e progressione di aggettivi!). Ma credo di non sbagliare, se affermo che la descrizione può risultar valida anche sul lato opposto e complementare. Non può forse accadere anche a un insegnante di scoprirsi - all'inizio, durante o al termine di un'ora di lezione - «una persona in divenire»?

Sarebbe molto interessante aprire un dialogo su questo interrogativo. Per avviarlo osserverei che questo può accadere e accade, di solito, quando accade, almeno in due o tre modi.

Il primo si verifica quando chi insegna è attento a sorprendere che cosa suscitano nella propria persona, così come in quella degli alunni, le cose che dice, gli argomenti che tratta, i suggerimenti o i passi che propone, i voti che assegna. In quest'ottica, si vede che «insegnare» è un verbo non solo «transitivo», ma anche «riflessivo»: indica cioè un'azione, il cui effetto si produce tanto nel soggetto cui essa si rivolge, quanto in chi la compie.

Il secondo modo si verifica nel momento in cui, avviando, svolgendo o terminando l'ora di lezione, l'insegnante istituisce (magari anche solo fra sé e sé) una qualche correlazione tra questa specifica «ora» e tutte le altre, che l'hanno preceduta o la seguiranno. In questa sorta di *distensio animi*, per usare l'espressione di sant'Agostino, egli abbraccia lo scorrere del tempo scolastico, con tutte le sue componenti, quantitative e qualitative. In questa iscrizione nel tempo della sua consapevolezza di sé come docente trovano spazio sia tutte le fatiche, le difficoltà, i problemi e gli insuccessi che hanno segnato la sua biografia professionale, sia tutte le intuizioni e i momenti di soddisfazione (o di vera e propria letizia) che l'hanno risolledata, fatta respirare e rilanciata - rimettendola in cammino.

La terza fattispecie si verifica ogni volta che, entrando in classe, facendo lezione o uscendo dall'aula, passa per la testa dell'insegnante l'idea che, per trovare soluzione a un problema, per immaginare un modo diverso e più convincente di spiegare, dialogare o interrogare, per fare insomma sempre meglio il proprio lavoro, potrebbe rivelarsi opportuno un confronto con qualche collega - di quella stessa classe, e scuola, o magari anche di fuori.

## Di che cosa ha veramente bisogno, oggi, un insegnante?

Sempre lasciando aperta la porta a un'indagine più approfondita, risponderei sinteticamente (pensando, in prima istanza, alla formazione iniziale e in servizio): ha bisogno di poche, ma nello stesso tempo anche grandi cose.

Ha bisogno, anzitutto, di una educazione a percepire nella sua interezza, unitarietà e reciproca correlazione tutto ciò che ha a che fare con la scuola, con il sapere, con l'insegnamento e con l'educazione. In questo, purtroppo, l'enciclopedia pedagogica dominante (che costituisce l'*humus*, oltre che delle consuete «narrazioni» mediatiche della vita della scuola, anche della formazione intellettuale e professionale delle generazioni più giovani di docenti, da quando i curricula accademici sono stati riformati secondo la logica del 3+2 e sono stati istituiti i diversi, e sempre meno convincenti,

dispositivi formativi iniziali: SSIS, TFA, PAS, FIT, 24CFU) non gli è di aiuto. Non gli è d'aiuto, da un lato per l'impianto analitico e specialistico di tale enciclopedia (effetto dell'affermazione sul lungo periodo, tra Otto e Novecento, anche nel campo dell'istruzione e dell'educazione, del paradigma prima positivista e poi scientifico-funzionale); dall'altro, per la cifra intrinsecamente settoriale dell'intero edificio del sapere moderno, in cui la conoscenza del reale è stata in linea di principio formattata a priori secondo il canone di singoli «saperi», concepiti come in se stessi autonomi e irrelati gli uni agli altri<sup>5</sup>. Con il risultato della iperspecializzazione, da un lato, e della frammentazione, dall'altro, del sapere stesso - con il rischio, per la pedagogia, di ridursi a un «aggregato di specialismi»<sup>6</sup>, e per chi insegna di concepire, a cascata, la propria professionalità come «specialismo tecnicistico»<sup>7</sup>. Quando un giovane insegnante dice di sé, con accento preoccupato, «Ma come faccio a educare, io che devo insegnare matematica?», documenta - in perfetta buona fede, ma con altrettanta dolorosa evidenza - a quale tragedia conduce la concezione moderna del sapere, dell'insegnamento e dell'educazione.

In secondo luogo, un insegnante ha veramente bisogno, oggi, di poter contare su colleghi con cui paragonarsi, imparare, sperimentare, sostenersi. In una parola, ha bisogno di una autentica comunità, umana e professionale: vale a dire, di un luogo di condivisione e di esperienza che lo alimenti, lo accompagni e lo sorregga nel proprio lavoro.

Una comunità di questa natura rappresenta una risorsa ancora più importante se consideriamo il fatto che ciò attorno a cui essa si coagula è, come nel caso di questa rivista, un genere di «sapere» che viene da lontano - da molto lontano. Un ambito umano e professionale di questo tipo offre la possibilità non solo di apprendere nuovi contenuti, nuove tecniche o nuove metodologie d'insegnamento, ma anche di partecipare a una tradizione vivente, nella quale la scienza, al singolare e nelle sue varie articolazioni, è stata nei secoli, e continua anche oggi a essere oggetto di studio, di verifica, di confronto, di rielaborazione e di comunicazione. La frequentazione di un luogo di relazioni umane e di lavoro intellettuale dello spessore storico e conoscitivo della scienza (così come, peraltro, si può dire anche di molti altri saperi caratteristici della tradizione europea e occidentale) può rappresentare per le varie generazioni di docenti che si incontrano in esso, e attraverso di loro per i rispettivi alunni, una grande opportunità di istruzione, formazione ed educazione.

La terza cosa essenziale di cui un insegnante ha veramente bisogno oggi è prendere coscienza che il cambiamento d'epoca che si sta verificando attraverso i molteplici cambiamenti (climatici, economici, politici, sociali, scolastici, culturali, generazionali, e via) del nostro tempo comporta notevoli conseguenze anche per le modalità di concezione e di esercizio dell'insegnamento, ponendo problemi talvolta già conosciuti, ma il più delle volte inediti.

Anche qui la riflessione avrebbe bisogno di proseguire in maniera più articolata di quanto è possibile in questa sede - *in primis* per avviare l'istruttoria dei problemi «del secondo tipo». Vorrei però almeno esporre la questione «sorgiva», dalla quale mi sembra dipendano in vario modo le altre.

Noi veniamo da secoli - ripeto, da secoli - nei quali la forma esemplare dell'insegnare è stata identificata prima nel *contemplata aliis tradere*, cioè nel comunicare quanto era diventato effettivo possesso intellettuale e ideale del docente, e poi più in generale nella trasmissione di determinati «contenuti»: saperi (conoscenze, principi, metodi), valori o pratiche. Fino a metà Novecento, prima che si affermasse, in Italia e altrove, la scuola di massa, la didattica presentava ancora, di norma, come cifra distintiva, soprattutto nei gradi scolastici medi e superiori, questa intonazione «trasmissiva». Poi, a partire dagli anni Settanta, le cose hanno cominciato a cambiare e il baricentro si è spostato sempre di più sull'«apprendere» e sull'«imparare a imparare». Di conseguenza, la didattica ha sempre di più inteso se stessa e i processi formativi come interazione funzionale docente-alunno, fino a elaborare nuovi paradigmi, lungo un *continuum* che va dalla processazione delle informazioni alla co-costruzione dei saperi e delle competenze.

La base teorica su cui ha poggiato per decenni questa evoluzione (qui sommariamente riassunta, ovviamente con tutto il rischio di semplificarla oltre misura) è stata la convinzione della «esistenza di una connessione forte tra insegnamento e apprendimento»<sup>8</sup>. Questa convinzione, quasi deterministica, sembra tuttavia avere via via lasciato il posto a una visione più incerta e problematica, incline a intendere l'apprendimento come «un'attività che emerge da istanze profonde, che dà luogo a ristruttu-

razioni interne con una varietà imperscrutabile di esiti. Elementi, tranches di esperienze possono, oppure no, entrare in sinergia con strutture e dinamiche preesistenti, dando vita a soluzioni assai diversificate; possiamo predisporre condizioni che offrono opportunità di apprendere, che con maggiore probabilità possono incoraggiare e mantenere i processi acquisitivi ma non possiamo “produrre” apprendimento: questo rimane un’attività intimamente “non determinabile”.

Ora, che cosa può significare tutto ciò per l’insegnante, per il suo lavoro in classe (e fuori) e per il suo rapporto con i propri allievi?

Spero di avere chiarito un po’ meglio, attraverso questa riflessione, che cosa intendo per «serietà ontologica dell’ora di lezione», e quale sia la densità, insieme umana e professionale, dell’atto d’insegnare. Ringrazio la rivista di averla ospitata e sono grato fin d’ora a quanti vorranno continuarla insieme.

Carlo M. Fedeli

*(Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’educazione-Università degli Studi di Torino)*

## Note

- 1 Per l’approfondimento di questo processo e dei suoi effetti sulla storia sia della didattica che, più in generale, della pedagogia e della scuola rimando a M. Castoldi - G. Chiosso, *Quale futuro per l’istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano 2017.
- 2 M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- 3 M. Zambrano, *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, a cura di A. Buttarelli, Marietti, Genova-Milano, 2008, p. 61 e 63.
- 4 Pennac, *Una lezione d’ignoranza*, tr. it. di Y. Melaouah, Astoria, Milano, 2015, pp. 1-2.
- 5 Secondo i paradigmi che Edgar Morin ha definito della «disgiunzione» e della «riduzione». Si veda su questo, in sintesi, E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, RaffaelloCortina Editore, Milano 2015 (in particolare il capitolo 4, Conoscere!)
- 6 G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 6.
- 7 G. Alessandrini, *La formazione degli insegnanti e dei formatori*, in G. Alessandrini e C. Pignalberi (a cura di), *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pp. 207-228 - qui p. 224.
- 8 A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma, 2000, p. 9. La citazione che segue è alla pagina successiva di questo stesso manuale.

