

Elena Besozzi\*

# Insegnare oggi: tra passione, sfide e disagio

## Premessa

Un ringraziamento particolare all'OPPI, per l'invito a occupare questo spazio di riflessione su una figura, quella dell'insegnante, che è stata nella mia carriera scientifica e accademica un tema elettivo, con cui ho interagito continuamente, su cui abbiamo fatto molta riflessione, molta ricerca e che rimane tuttora una «passione personale» in termini di attrazione di questa figura che è al crocevia di tutta una serie di istanze e di aspettative sociali e culturali.

Ho scelto di giocare questa Relazione tra passione, sfide e disagio.

Iniziamo con un resoconto: «Non ti ascolta, tu parli e lui gioca col cellulare. Scrive sui banchi. Entra nella seconda ora perché dice che si è svegliato tardi. Oppone resistenza in ogni modo, non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia il foglio, non consegna gli elaborati. Interrompe i discorsi, rumoreggia, litiga coi compagni, non studia, non esegue i compiti, non mantiene le promesse, durante le interrogazioni canticchia. Farlo partecipare a qualsiasi evento è un'impresa, tiene la testa dentro il cappuccio, mangia durante la lezione spargendo le briciole dappertutto, sta sempre al bagno, se resta in aula è peggio, disturba e non mantiene l'attenzione, porta il pallone in classe, getta dalla finestra lo zaino del compagno, trasforma la biro in una cerbottana, ripete i cori che ha sentito allo stadio. Invece di seguire la spiegazione dorme con la fronte appoggiata sul gomito, fa sì senza sapere perché, fa no prima che tu parli, se sa una cosa la nasconde, se non la sa dice che ha perso gli appunti, è permaloso, sensibilissimo, scappa, scompare e ritorna. Vuoi sapere cos'è successo, balbetta, farfuglia, si impappina. Ti lascia il segno.»

Questo è l'esordio di un testo, simpatico, di Eraldo Affinati<sup>1</sup>, insegnante e giornalista, intitolato *Elogio del ripente*. Il volume inizia proprio con questo spaccato, su una figura che, chi insegna, incontra quotidianamente. Affinati rife-

\*Elena Besozzi è docente di Sociologia dell'educazione presso l'Università Cattolica di Milano. Il testo che qui pubblichiamo è stato rivisto dall'A.

<sup>1</sup> AFFINATI E., *Elogio del ripente*, Mondadori, Milano 2013.

risce di una realtà della scuola secondaria di secondo grado, in particolare dell'istituto professionale, che è un contesto particolarmente critico e di grande rilievo; l'autore fa anche riferimento a istituti in cui insegna o dove ha insegnato, nelle Borgate Romane, ma possiamo tranquillamente trasferire quanto ci racconta a molte altre realtà scolastiche: chi non ha incontrato, nella propria carriera, una situazione di questo genere? E chi non si è posto la domanda: «che cosa fare» con soggetti come questo? E, soprattutto, la domanda che si pone con urgenza oggi: cosa fare quando questa situazione si moltiplica nelle classi?

## Il ruolo dell'insegnante

In questa occasione di riflessione, vorrei fare un tipo di intervento sperimentale, con un po' di autobiografia e nello stesso tempo mettere in campo un certo grado di riflessività. La mia collocazione accademica mi chiede innanzitutto di ricostruire in modo sistematico le coordinate con cui trattare il tema dell'insegnante e in particolare della crisi di ruolo; e allora non possiamo fare a meno di avere un riferimento a quello che possiamo definire come «ruolo tradizionale».

Il **ruolo tradizionale dell'insegnante** si fondava essenzialmente sull'idea del mestiere/vocazione. Di fatto un mestiere/vocazione con una missione da compiere: c'è stata molta enfasi, nel tempo, su questo discorso, un mestiere molto concreto e pratico, che sta nelle situazioni, ma è anche una *mission* allo stesso tempo, una vocazione che anima il soggetto e una missione da compiere. Il ruolo tradizionale è stato collegato strettamente con la società, la comunità, la famiglia: il legame era di tipo lineare, sequenziale: c'era una sorta di convergenza, di coerenza stretta tra la scuola, l'insegnante, le aspettative della famiglia, ecc. Nella ricerca sugli insegnanti, svolta proprio per l'OPPI (la prima ricerca sistematica sugli insegnanti di scuola media a ridosso della riforma della scuola media unica del 1962)<sup>2</sup>, Vincenzo Cesareo si preoccupò di mettere a punto gli assi portanti dell'agire di ruolo dell'insegnante: la motivazione, le conoscenze e le competenze o capacità. Questo significa che per fare l'insegnante occorre essere motivati; non si fa l'insegnante per caso, perché succedono guai; occorre possedere le conoscenze adeguate, bisogna avere un sapere solido e ben strutturato, così come competenze e capacità riferite proprio all'esercizio del ruolo e al contesto in cui si svolge; cioè bisogna saper insegnare, quindi il riferimento è alla dimensione psicopedagogica e didattica. In questo «agire di ruolo» tradizionale, le prescrizioni e le responsabilità di ruolo erano ben individuate e ben definite, ed erano del tutto in linea con le aspettative sociali in senso ampio, e quindi anche con le aspettative specifiche delle famiglie e degli scolari, ma anche dei colleghi e della dirigenza scolastica. Quindi un ruolo che

<sup>2</sup> La ricerca è stata pubblicata con il titolo *Insegnanti, scuola e società* presso l'editrice Vita e Pensiero, Milano 1969.

agiva all'interno di una coerenza complessiva di aspettative, di condivisione di obiettivi e di percorsi educativi.

## La realtà contemporanea

Venendo alla realtà contemporanea, non possiamo negare che siamo dentro a una **crisi di ruolo** dell'agire professionale dell'insegnante, legata a una crisi della scuola, e, ancora più in generale, a una crisi complessiva di trasformazione profonda della società in cui viviamo e, quindi, di quella che per i sociologi è l'anima stessa della società, la convivenza sociale.

Questa crisi della scuola, e in particolare del ruolo dell'insegnante, viene da lontano, sicuramente dalla metà del secolo scorso, è legata a vari fattori come la profonda trasformazione della scuola e non solo di quella italiana, che diventa una scuola cosiddetta «di massa»; la crisi dell'autorità, con tutte le istanze anti-autoritarie che quindi emergono per tutta la seconda metà del '900; la progressiva disgiunzione tra istruzione e occupazione, che di fatto mette in crisi la legittimazione e la credibilità dell'investimento in istruzione; il problema della dispersione scolastica, che ci accompagna da decenni e che ancora, soprattutto in Italia, non abbiamo risolto definitivamente.

Le riflessioni che sviluppiamo oggi devono quindi essere collocate all'interno di quella che possiamo chiamare una crisi «di efficacia, di efficienza e di equità» della scuola. Intuitivamente, questa affermazione ci dice che la scuola oggi non riesce a far fronte al suo compito fondamentale, che è quello di dare a tutti, il più possibile, l'opportunità di crescere, sviluppando processi e percorsi all'insegna dell'efficacia, ma anche dell'efficienza, perciò con un equilibrato rapporto tra costi e benefici e con un valore centrale assegnato all'equità, cioè alla giustizia, all'uguaglianza delle opportunità, come pure alla questione del diritto alla differenza. Ebbene, c'è una crisi proprio attorno al nodo di efficacia, efficienza ed equità e quindi c'è anche una **crisi dell'insegnante**, perché se l'istituzione in cui l'insegnante lavora ha questa portata della crisi, è ovvio che l'agire di ruolo dentro un'istituzione in crisi produce una crisi di legittimazione, di credibilità, di prestigio. Di fatto, tutte le ricerche sugli insegnanti, e in particolare l'ultima ricerca dello IARD fatta a livello nazionale<sup>3</sup>, mostra come gli insegnanti lamentino proprio la perdita di prestigio a livello sociale, cioè sentano di contare poco, di non essere nella mente né delle famiglie né della politica, con una perdita di credibilità rispetto a quanto era legittimato l'insegnante un tempo.

## La crisi delle modalità tradizionali di insegnamento

Ho voluto riassumere brevemente gli elementi della crisi dell'agire di ruolo dell'insegnante perché, per poter entrare nel dettaglio, dobbiamo confrontare

<sup>3</sup> CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010.

un modo di agire tradizionale basato su competenze, saperi e didattiche consolidate, modalità di insegnamento tradizionale, lezioni con di fronte la classe, lavori di gruppo, studio individuale, prove, valutazione, ecc., — una modalità di apprendimento lineare, sequenziale, basata sulla cultura scritta, su un'oralità articolata in classe — a un mondo che ci ritroviamo di fronte o in cui viviamo, di fatto, in quanto insegnanti e in cui vediamo che i saperi cosiddetti consolidati non lo sono più così tanto, sono **saperi aperti e circolanti**, provengono da tante parti e non più semplicemente da una fonte autorevole come poteva essere l'insegnante; le competenze specifiche legate all'insegnamento non bastano più, ci vogliono altre competenze, ad esempio relazionale, di programmazione, gestionale, su settori, problemi, progetti.

In sostanza, le modalità tradizionali di insegnamento subiscono una crisi, si chiedono nuove didattiche o nuove modalità di apprendimento per prove ed errori, come il *problem solving* o il *cooperative learning*; e poi l'impatto con le nuove tecnologie, che sviluppano nuovi processi della mente, un modo di memorizzare e di associare nelle nuove generazioni che è assolutamente diverso da quanto abbiamo imparato noi nel corso dell'apprendimento.

Delineare pertanto un profilo del «docente oggi» pone molti problemi, perché è difficile dare una definizione univoca e unitaria, dire con una semplice affermazione cos'è il docente oggi.

Possiamo collegare il profilo del docente a quella che, secondo me, è una modalità essenziale con cui pensarsi in quanto docenti, la cosiddetta «**struttura dilemmatica**», cioè l'insegnante si abitua fin da subito, dal primo impatto con la sua carriera di insegnante, a questa problematicità, coltiva il dubbio ed è aperto all'elaborazione e alla ricomposizione continua; senza questa struttura dilemmatica non c'è riflessività, perché la riflessività si appoggia sul dubbio, sulla disponibilità a mettere in crisi ciò che si sa e ciò di cui si è certi, quindi la struttura dilemmatica è la struttura portante dell'agire professionale dell'insegnante.

## L'agire di ruolo

Siamo un po' lontani dall'agire tradizionale di ruolo che poggiava invece su delle certezze, dei saperi, su un consolidato di pratiche didattiche. È un agire di ruolo che chiede flessibilità, dinamismo, capacità di bilanciamento tra sé e le situazioni, cioè un po' come un equilibrista che deve giostrarsi continuamente tra istanze diverse, bisogni personali, aspettative personali e aspettative che vengono da fuori.

La struttura dilemmatica chiede che si affrontino gli errori, gli esiti inattesi, cioè ciò che non prevedevo ed è successo, che si sia disposti ad affrontare qualche rischio e a intercettare sistematicamente le sfide quotidiane: **l'insegnante ha le sfide quotidiane sul tavolo**, interagisce con delle sfide e non ha il tempo di farsi le ossa per poi affrontare le sfide, prima le affronta poi, forse,

riesce anche, *ex post*, proprio con una riflessività applicata a ciò che è accaduto, ad andare a riformulare, rivedere e correggere le traiettorie e le strategie; questa è la cornice, il quadro di riferimento che ho cercato di delineare fin qui, per collocare adeguatamente anche una ricerca attorno a possibili vie d'uscita dalla crisi di ruolo.

## Il disagio oltre la passione

Le mie riflessioni proseguono su due fronti: il primo fronte è come **il disagio** vada **oltre la passione**. Noi mettiamo in conto che tutti coloro che insegnano abbiano la passione per insegnare; io credo che per insegnare occorra essere appassionati al mestiere, se non lo si è si intercettano una serie di situazioni che difficilmente si riescono a gestire. Il disagio di oggi, che non va assolutamente sottovalutato, ma messo in primo piano, ti fa andare oltre la passione, la stempera, ti fa addirittura abbandonare quell'istanza per cui ti sei mosso verso l'insegnamento. E i segni del disagio sono tanti, ho provato a elencarli sotto una titolazione che ho definito «segni di incrinatura di un patto educativo», perché di questo in sostanza si tratta.

Innanzitutto, c'è da prendere atto di una crisi del valore della cultura e del ruolo di trasmissione culturale dell'insegnante; molti insegnanti cavalcano questa crisi, spostando il loro agire professionale sull'asse delle relazioni piuttosto che sull'asse dei saperi e questo è un errore.

Per riuscire a stare in classe centrano tutto il loro agire sulla relazionalità: la relazione è un veicolo dell'apprendimento, ma la *mission* della scuola, la vocazione, il mandato sociale della scuola è l'apprendimento; a scuola si va per imparare, quindi la cultura e i saperi sono il fuoco centrale della scuola; a scuola non si va semplicemente per stare insieme o per divertirsi, ma per apprendere.

C'è una crisi a questo livello, per cui molti ragazzi vanno a scuola, ma non sanno che ci vanno perché devono imparare, ci vanno perché si sta bene con i compagni, ci si diverte, tutto sommato non è male; ogni tanto si sopportano un po' gli insegnanti, ma si riesce a sopravvivere e a divertirsi. La scarsa motivazione, la disaffezione tra gli studenti è molto elevata, anche se poi quando sono interpellati, nel corso delle ricerche, dove si chiede: «cosa pensi dei tuoi insegnanti e della scuola?», ti rimandano una risposta positiva, la scuola rimane un luogo importante nell'immaginario giovanile, è un punto di riferimento di cui hanno bisogno malgrado atteggiamenti e comportamenti che sembrano contraddire tutto ciò.

## L'insuccesso scolastico

Un altro segno di incrinatura del patto educativo tra scuola/insegnanti e società è legato all'insuccesso scolastico: **l'abbandono precoce, l'ignoranza, l'analfabetismo di ritorno...** sono tutti fenomeni che tocchiamo con mano quotidianamente; di fatto, si registra una mancanza di equità e la presenza di

forti disuguaglianze nei percorsi e negli esiti. Più in generale, si può parlare di spreco di doti, di talenti, nei ragazzi e negli insegnanti. Ci sono altri segni evidenti di incrinatura: lo scollamento con il mondo del lavoro, una relazionalità verticale debole, ovvero una relazionalità alunno/insegnante debole e fragile.

I percorsi delle varie generazioni dentro la scuola sono percorsi paralleli; il mondo giovanile, il gruppo dei pari, i compagni, stanno in un loro mondo che viaggia parallelo al mondo degli adulti, quindi degli insegnanti, dei genitori.

Altro segno importante di incrinatura è la debolezza sul piano del **confronto internazionale**: il nostro Paese esce abbastanza male nelle prove internazionali, per esempio quelle rilevate con il PISA o con il TALIS<sup>4</sup>.

## La paura di entrare in classe

Tutti questi elementi sono **segno di una crisi** e di un disagio profondo dell'insegnante quando entra in classe.

Il titolo del seminario di oggi «Paura di entrare in classe» è provocatorio ed è scioccante, perché fino a ora ad aver paura di entrare in classe erano semmai gli studenti, non gli insegnanti. Anche se tutti coloro che hanno insegnato, o stanno insegnando, sanno benissimo di quel timore che si ha sempre quando si è fuori e si sta per varcare la porta dell'aula: è il timore dell'essere a posto, dell'essere a fuoco sulla situazione che si deve affrontare, di essere adeguati alle situazioni, ma questi sono timori o paure psicologiche, che appartengono alla quotidianità dell'insegnante.

Qui invece parliamo della paura che blocca e che quindi ti fa addirittura arretrare o ti fa entrare in classe rasentando il muro per arrivare alla cattedra, per riuscire a sopravvivere e arrivare alla fine dell'ora. La paura di entrare in classe è legata a una serie di fattori; a livello sociologico noi rileviamo, ad esempio, la difficoltà a mantenere la disciplina, l'ordine, a far rispettare le regole, il calo del rispetto, le difficoltà di comunicazione, il disorientamento dovuto ad aspettative contraddittorie interne ed esterne: i ragazzi si aspettano una cosa, i colleghi e il preside un'altra e gli stessi genitori esprimono aspettative molto diverse, a volte contraddittorie. L'insegnante si sente debole sul piano delle competenze e degli strumenti e riguardo alla propria autostima.

**Il disagio dell'insegnante oggi è ampio**, a tutto campo, è il disagio di una posizione focale, di essere bersaglio interno ed esterno, con il rischio di andare in frantumi. Da qui la paura di non reggere e di non farcela, la paura ad affrontare qualcosa che è diventato ostile, che non è più un terreno noto in cui gioco le mie carte e so giocare bene, ma un terreno in cui vi sono i trabocchetti, l'ignoto è troppo ampio e insidioso.

<sup>4</sup> PISA (*Program for International Student Assessment*) è un'indagine campionaria che misura le competenze funzionali dei quindicenni scolarizzati nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze. TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), svolta sempre dall'OCSE, si realizza ogni 5 anni su campioni di insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, per approfondire le condizioni di lavoro e gli ambienti di apprendimento.

D'altra parte, occorre rilevare che gli insegnanti mettono in campo **numerosi strategie di adattamento** a questa situazione, ma non tutte le strategie producono lo stesso risultato: c'è chi, per esempio, prende distanza da questa crisi e si rifugia nel ruolo tradizionale, l'insegnante forte e autorevole che va avanti per la sua strada, «chi mi ama mi segua», riafferma un ruolo tradizionale con più attenzione al compito e ai risultati piuttosto che ai percorsi, i ragazzi di fatto li vede e non li vede, vede il programma e la materia da studiare, le prove da svolgere, le valutazioni da fare e va avanti con la sua autorevolezza, credendo di riuscire a sopravvivere in questo modo.

C'è un altro atteggiamento che è quello dell'isolamento, dell'indifferenza e della chiusura difensiva, è l'insegnante che dice «io non so cosa fare e in realtà devo mantenermi integro, devo difendermi». È la chiusura su sé stessi, sui propri compiti specifici: «cosa devo fare oggi? Quante ore ho di lezione? Non vedo l'ora di tornare a casa», con poca relazionalità in classe e poca con i colleghi.

Un'altra strategia, più rischiosa, è quella della negoziazione continua, che incontra conflitti con molte tensioni interne ed esterne e tende a sviluppare un atteggiamento ipercritico: è l'insegnante che vede tutto in modo molto preciso, è in grado di analizzare qualsiasi situazione, ma poi non riesce più a venir fuori da questa ipercriticità, perché questa manda a sua volta in stallo.

## **Un disagio comune a insegnanti e a studenti**

Se queste sono alcune delle strategie di adattamento messe in campo per far fronte alla «paura di entrare in classe», non si può sottovalutare il fatto che questo disagio è tutt'altro che confinato fra gli insegnanti; piuttosto, siamo di fronte a un «**disagio comune**», un disagio che accomuna **insegnanti e studenti**. Il disagio dentro le classi scolastiche dobbiamo pensarlo così, perché se lo pensiamo solo come disagio dell'insegnante facciamo un'analisi parziale, «corporativa» in fondo, e dimentichiamo il fronte degli studenti che a loro volta hanno molto disagio, a volte lo esprimono, a volte no, a volte lo manifestano correttamente e a volte in modo disordinato, ma il disagio è «in comune».

In comune vuol dire che accomuna e forse andrebbe considerato di più in questa prospettiva, «in comune», come qualcosa da affrontare insieme: è un fenomeno trasversale, legato alla caduta di fiducia reciproca e alla mancata condivisione di aspettative ed obiettivi comuni.

E allora si può parlare dei molti anelli deboli che si incontrano lungo il percorso scolastico: ancora oggi troviamo delle **debolezze nell'organizzazione scolastica**, che provocano disagio, lo fanno aumentare e addirittura producono dei risultati assolutamente pessimi. Il passaggio dalla scuola elementare, o scuola primaria alla scuola media, o scuola secondaria di primo grado; un altro passaggio delicatissimo, quello tra scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado, con la scelta importante dell'indirizzo del percorso scolastico.

Ma un anello decisamente debole di tutto l'insieme che abbiamo considerato è la **mancata realizzazione** fino in fondo **dell'autonomia scolastica**, che sta sulla carta e quindi anche il fallimento degli organi collegiali. Pensate a cosa sono stati gli organi collegiali quando sono stati pensati e varati, che aspettativa avevano sollevato; oggi sono niente, mentre in termini di potenziale sono tutto.

### **Come uscirne? Le sfide da affrontare**

Il disagio è un «disagio in comune». Allora, se lo mettiamo in comune tra ragazzi e ragazze, studenti e insegnanti, bisogna chiedersi anche se si può far qualcosa per uscire dal disagio.

Molti insegnanti fanno qualcosa per affrontare le sfide, ma quali sono le sfide? Non faccio qui un elenco, ma mi piace riprodurre quello che ho elaborato da un po', in termini di sfide complessive della scuola oggi: **erosione, inerzia, spreco, impoverimento**. Cosa intendiamo con questi termini?

Scuola e insegnanti hanno di fronte il rischio di erosione, e devono far fronte a questo rischio che è una vera e propria sfida epocale, l'erosione di capitale culturale da una generazione all'altra, lo sfilacciamento delle relazioni, l'impoverimento materiale e simbolico della cultura scolastica. «Erosione» vuol dire che agisce proprio come una roccia che si erode e va in sabbia o come i ghiacciai che si sciogliono.

L'inerzia rappresenta un rischio enorme, il rischio del ripiegamento, della *routine* in cui si cerca di sopravvivere, all'ombra della burocrazia, che ti conforta e ti protegge, ma tutto ciò provoca uno scarso incremento del capitale culturale e sociale, una mancanza di attivo reperimento di risorse, di riconoscimento di capacità, di valorizzazione di competenze, degli studenti e degli insegnanti. L'inerzia ti consente di andare avanti, perché si è sempre fatto così e quindi si fa così.

Lo spreco di cultura, di talenti, di relazione, la scuola come luogo dello spreco: tutto ciò è legato proprio all'erosione e all'inerzia, che mostra in tutta la sua radicalità uno spreco vistoso di capitale umano.

E alla fine si può parlare anche di impoverimento della scuola nel suo complesso, come incapacità di crescere in termini di risorse e di progetti e, per contro, di un incremento di situazioni di privazione materiale, culturale, relazionale con una conclamata incapacità di promozione e riscatto sociale.

Questo quadro è veramente problematico: la scuola non sta pensando più a far crescere le possibilità di percorsi di vita migliorativi, cioè la cultura come grande *chance*, grande risorsa di sviluppo del potenziale delle persone e quindi anche di riscatto sociale, rispetto a situazioni di abbandono, di povertà, di degrado.



## La passione oltre il disagio

La portata di queste sfide è tale da lasciarci senz'armi, un po' frastornati. D'altra parte, in chiusura di questa analisi, occorre mettere in campo l'altra considerazione importante, quella della possibilità della **passione oltre il disagio**, non del disagio che ti limita, ti stempera e ti annulla la passione, ma la passione di insegnare che ci consente di andare oltre al disagio.

Innanzitutto, si può sospendere la visione salvifica della scuola (la missione/vocazione) e centrare piuttosto il discorso sul **ruolo della cultura**.

In un testo recente, Mario Dutto<sup>5</sup> afferma: «abituati a vedere la scuola con le sue finalità sociali, i suoi diversi apporti e la sua funzione di panacea, per molti mali della società, stentiamo a mettere al centro la sua funzione primaria, a sostenere il valore in sé dell'istruzione, che è il fattore che permette alla scuola di stare avanti; la vera trasmissione è mandare aldilà, nel senso latino di *mittere* che significa "lasciar partire"».

Questa è una frase densa, che ci ripropone il cuore, il fuoco della realtà scolastica: la cultura, la forza del sapere, la forza della conoscenza, l'insegnante come professionista di conoscenza; allora la passione è innanzitutto la passione per la conoscenza e gli insegnanti giocano quest'idea di cultura su più fronti, non giocano solo la matematica piuttosto che la letteratura italiana, giocano saperi, ma anche valori, perché la cultura è anche insieme di valori, giocano relazioni, perché la cultura è anche relazione significativa. La cultura è in sostanza la capacità di dare senso alla realtà all'interno di una relazione intersoggettiva.

La cultura è anche un sapere organizzativo per l'insegnante, che non è un professionista isolato che ogni tanto presta la sua opera a qualcuno, ma un professionista inserito in una istituzione, un'organizzazione; e questo lo compromette, lo costringe a fare i conti con un contesto e quindi promuove un sapere organizzativo, gestionale: l'insegnante non è solo l'insegnante di matematica, ma è colui che è capace di coordinarsi coi colleghi, all'interno di una realtà che si progetta, si organizza, interviene, reperisce risorse, le ottimizza, le investe, coinvolge. È un gioco su più fronti.

### a) Uscire dalla crisi del principio di autorità

Tuttavia, per affrontare le sfide, bisogna uscire innanzitutto dalla crisi del principio di autorità; noi lo portiamo avanti dagli anni '60 del secolo scorso; occorre ridare slancio al rapporto intergenerazionale, che è un asse portante dell'azione pedagogica dell'insegnante, il rapporto tra generazioni è il suo cibo quotidiano, quindi bisogna trovare un modo per uscire dalla crisi del principio di autorità.

<sup>5</sup> DUTTO M., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 195.

#### b) Riagganciare l'insegnamento a una visione prospettica

Inoltre, occorre riagganciare l'attività di insegnamento a una visione prospettica; l'insegnante è collocato dentro una dimensione temporale che unisce passato, presente e futuro, una dimensione che è anche spaziale, ecologica, che attiva e valorizza una prospettiva territoriale, di contesto, di realtà locale.

#### c) Coniugare uguaglianza e diversità

Ancora, bisogna imparare, perché ancora molti insegnanti non lo sanno fare bene, a coniugare uguaglianza e diversità, a convivere con la pluralità e l'eterogeneità vistosa delle classi, a volte imbarazzante. Ma lavorare per l'uguaglianza non significa nascondere o negare la differenza o la diversità: la diversità e la differenza sono caratteristiche individuali, l'uguaglianza fa riferimento alla dimensione del diritto, quindi a una dimensione sociale; coniugare i diritti (l'equità) con il diritto alla diversità, a percorsi differenziati e questo è un lavoro impegnativo e delicato.

#### d) Puntare sull'autoefficacia

Infine, è opportuno puntare sull'autoefficacia, base necessaria dell'autostima e della fiducia verso gli altri, gli insegnanti devono avere prima di tutto fiducia in sé stessi, fiducia nella propria capacità di azione, di intervento nella realtà sociale, perché se tu pensi che quello che fai tanto non serve a niente, evidentemente la tua autoefficacia è già venuta meno.

### Una nuova centralità

In queste riflessioni ci siamo resi conto che stiamo andando verso una «nuova centralità». La chiamiamo così perché noi abbiamo passato e stiamo correndo un rischio grosso tuttora presente, quello del disassamento: prima, tutto era attorno all'insegnante che insegna; poi, centrale è diventato l'alunno che apprende: è evidente questo progressivo passaggio al puerocentrismo in educazione e in particolare nella scuola; sia l'una che l'altra visione sono limitative e disassano quell'equilibrio che invece ci deve essere necessariamente in una classe tra colui che insegna e colui che apprende. La centralità che l'insegnante deve avere in mente non è sé stesso, ma è **un rapporto intergenerazionale**, cioè la centralità di una relazione che è la sostanza vera e propria del rapporto educativo, a scuola, in classe, nelle istituzioni educative.

La centralità della relazione educativa porta a riconsiderare tale relazione come relazione d'autorità. Perché si dimentica che la relazione educativa, che è una relazione di autorità, non è una relazione amicale o una relazione tra pari. Benasayag e Schmit<sup>6</sup> nel loro testo chiariscono che: «il principio di autorità si fonda sull'antiorità, su qualcosa che viene prima, precede e legittima la posizione di comando e di responsabilità dell'anziano o dell'adulto, rispetto a chi

<sup>6</sup> BENASAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005, pp.29-30.

non ha ancora capacità e maturità sufficienti per gestire autonomamente la propria vita; il principio di anteriorità/autorità rende possibile la trasmissione della cultura secondo una linea di continuità temporale e generazionale, che garantisce l'esistenza della comunità anche per il futuro e non solo per il presente».

Il principio di autorità non può essere eliminato dalla relazione educativa; la **relazione educativa** è una relazione asimmetrica, generativa, nel presente, ma anche per il futuro. Ovviamente, la relazione tra adulti è diversa: può essere anche amicale; è spesso istituzionale, e queste dimensioni della relazione, educativa, asimmetrica e istituzionale, devono essere in qualche misura combinate e composte. Invece di parlare di mestiere/vocazione possiamo quindi parlare di «professionista»; ma non di un professionista univoco, bensì di un professionista della conoscenza, collocato in un'istituzione, in un'organizzazione, in una comunità e quindi con tante dimensioni con cui interagire; questo professionista non agisce in modo isolato, bensì nel gruppo, nella dimensione collegiale, nella comunità di riferimento.

L'**associazione ADI**<sup>7</sup> ha individuato dieci punti di cambiamento della scuola, e in questi dieci punti c'è una accentuazione molto forte sul lavoro di squadra, sul discorso della formazione in servizio come sviluppo professionale agganciato allo sviluppo degli altri, sulla differenziazione interna dei compiti e delle funzioni, sulla collaborazione e condivisione, sulla capacità di co-costruire qualcosa insieme e la possibilità di decidere insieme, quindi di arrivare a delle decisioni.

Un altro riferimento, che consente di andare al di là del disagio, è al concetto di **capitale professionale**, messo a punto da Hargreaves e Fullan<sup>8</sup>, fatto da capitale umano, capitale sociale, capitale decisionale. Il capitale professionale dell'insegnante fa riferimento a molte dimensioni: devi avere un'intelligenza, una preparazione, delle capacità e devi essere capace di stabilire relazioni e fiducia, ma devi essere capace di decidere e di cogestire con gli altri. La strada per andare al di là del disagio è quella dell'investire in un buon capitale professionale. Diceva Hargreaves in un seminario a Bologna<sup>9</sup>: «per poter contare su un buon capitale professionale, bisogna far sì che insieme si sviluppino tre fattori: il capitale umano, che comporta attrarre gli insegnanti migliori, il capitale sociale, che richiede di favorire il lavoro in *team* e la fiducia reciproca, il capitale decisionale, che sollecita un investimento su tutta la carriera degli insegnanti, perché sviluppino capacità di giudicare e assumere decisioni, in sostanza perché sviluppino relazionalità ma anche riflessività».

Un buon capitale professionale consente di essere «insegnanti per passione». Come dice Affinati<sup>10</sup> «l'insegnante è lo specialista dell'avventura interiore, l'artigiano del tempo, il mazziere della giovinezza».

<sup>7</sup> Il riferimento è al seminario estivo ADI 2013, intitolato: *Alla ricerca della felicità ai tempi della crisi. Nuove condizioni normative, sociali e retributive degli insegnanti.*

<sup>8</sup> HARGREAVES A., FULLAN M., *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers college Press, New York 2012.

<sup>9</sup> Il riferimento è al Seminario del marzo 2013 a Bologna intitolato: *Il tallone di Achille.*

<sup>10</sup> AFFINATI E., *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano 2013, p. 25.