

Libreria Filosofica

<http://www.libreriafilosofica.com/armando-girotti>

Armando Girotti

PER LA VALORIZZAZIONE DELLA FUNZIONE DOCENTE

Due relazioni tenute al Convegno di Torino su "Prospettive dell'insegnamento della filosofia nella riforma dei cicli"

Parte seconda: Identità del docente di filosofia e sua professionalità

1. La situazione esistente

La scuola italiana purtroppo si porta dietro un fardello, del quale non ha colpa se non in minima parte, che consiste nel non aver mai potuto usufruire di personale 'preparato ad insegnare'. L'università per troppo tempo si è arroccata dietro l'assunto che la sua funzione era rivolta alla formazione del ricercatore e così non ha finalizzato il suo impegno in vista della formazione di una categoria di insegnanti preparati metodologicamente ad insegnare; anzi una volta assegnata la laurea, con quel titolo convalidava la possibilità che il soggetto avesse titolo per entrare nella scuola, pur se privo di tirocinio didattico o metodologico. Al laureato si consegnava una preparazione sul fronte della componente culturale, aprendolo all'analisi dei fondamenti epistemologici della disciplina, ma non gli si dava se non una infarinatura pedagogico-didattica o psicologica sullo studente che avrebbe incontrato. Non si pensi che sia immune da difetti il ministero della P.I.; questi, per vagliare i suoi insegnanti si è fermato a soppesare, prima nelle abilitazioni, poi nei concorsi a cattedra, la quantità di nozioni in loro possesso. E così ogni docente si è trovato a sperimentare *in corpore vili* una metodologia, una didattica, *la sua*, inizialmente forse frutto del caso, poi, per i più volenterosi, modificata con uno studio ed una riflessione

teoretica svolta in modo privato. La metodologia, intesa come mediatrice del contenuto disciplinare con le situazioni di apprendimento, non essendo stata oggetto di riflessione negli anni accademici, ben poco ha inciso nel docente, impreparato a considerare lo studente in termini di caratteristiche mentali (competenze, capacità, abilità). La sua didattica, che lo avrebbe dovuto condurre nella traduzione operativa dei metodi di insegnamento in un contesto concreto, è spesso rimasta lettera morta. Forse proprio qui sta il difetto fondamentale che ha tenuto lontani gli studenti dal senso della disciplina. Ma se un'assenza di dibattito metodologico negli anni passati ha caratterizzato il solipsismo del docente di filosofia, in quest'ultimo decennio una vivace disputa vede in campo non solo gli accademici, quanto anche i docenti della secondaria, con un apporto che è da considerarsi fondamentale se a far parte della Commissione Brocca sono state chiamate anche figure provenienti da questo mondo. Da quel momento la collaborazione tra le due istituzioni è diventata più fattiva tanto da produrre un cambio di rotta, se è vero che ha convinto lo stesso ministero ad istituire delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario (le SSIS)¹.

La testimonianza di questa nuova apertura alla riflessione da parte del docente di filosofia che sonda criticamente il suo fare quotidiano, la possiamo scoprire anche nella nuova veste dei manuali che circolano oggi nella scuola superiore; non solo hanno mutato volto, ma sono sempre più frutto di collaborazione tra docenti della secondaria stessa; il docente di filosofia si è ripreso in mano ciò che gli spetta di diritto, la trasmissione in forme mirate dell'essenza del filosofare. E così sono molti oggi i docenti che elevano in termini di analisi valutativa la propria azione didattica e sempre più numerosi compaiono in riviste specializzate i loro apporti di riflessione

¹ Qualche Università si è così consorziata a livello regionale con le altre accademie operando unitariamente in vista della preparazione metodologico-didattica della nuova figura di insegnante, ma all'appello ne mancano ancora altre che non si sono fatte coinvolgere da questo cambio di prospettiva. Le scuole (le SSIS), se hanno aperto la via ad una preparazione iniziale del docente, non hanno però risolto il problema per chi è già in servizio; su questo fronte ancora molto c'è da riflettere (chi desiderasse approfondire il tema veda la sintesi dei lavori della quinta commissione dei saggi nel sito www.istruzione.it).

metodologica; vengono motivati i “perché” di quel fare, il “che cosa” sia utile fare, i “come” possano essere proposti quei ‘che cosa’, dimostrando che esiste una professionalità rimasta per troppo tempo in sordina. E questo è avvenuto perché la ricerca è entrata sempre più pregnantemente nella scuola secondaria; sarebbe necessario ora istituzionalizzarla anche con l’anno sabbatico, se ce ne fosse bisogno, oppure con soluzioni che controbattano l’accusa che spesso è stata rivolta al docente, cioè di essere un praticone. Oggi il docente è sempre più un professionista nonostante il Ministero troppo spesso abbia interpretato la scuola come un grande contenitore dove ci possa stare tutto ed il suo contrario, dall’educazione sessuale a quella stradale. È da sfatare il luogo comune che l’insegnante può insegnare tutto perché è competente in tutto; troppe competenze significano nessuna competenza; invece è da rivendicare il possesso di competenze metodologico-didattiche specifiche, rifiutando ad esempio che la collegialità all’esame di stato passi come competenza di tutta la commissione su tutte le discipline; si eviterebbe quella arlecchinata della presenza fisica di un docente qualsiasi accanto al commissario di matematica nella correzione degli elaborati scritti; nessuno ha mai richiesto quella competenza al docente di filosofia nel suo quotidiano insegnamento né è prevista dal titolo che ha conseguito; occorre dunque passare da una scuola che ci voleva sapienti, e che ci valutava prima negli esami di abilitazione e poi nei concorsi a cattedre per quel che sapevamo, ad una scuola in cui ci sia concesso esprimere le competenze in nostro possesso e maturarne altre con interventi mirati. E come sono da rifiutare le nuove immissioni di settori che non ci riguardano come docenti di filosofia così occorre puntare la nostra attenzione su come vogliamo che passi la nostra immagine nel mondo esterno; essa sarà tanto più incisiva quanto più ci presenteremo ricercatori di nuove metodologie sempre più criticamente fondate all’interno della nostra disciplina.

2. La critica

Un neo accompagna la riforma dei cicli per quanto attiene le scelte ministeriali circa il corpo docente; la riforma ripresenta, anche se in modo più blando, il difetto di quando

fu istituita la scuola media unificata: si progetta infatti una riforma dei cicli differendo a tempi migliori la formazione dei docenti. È un po’ quanto accaduto con la riforma degli esami di fine ciclo scolastico; si è proceduto al mutamento da esami di maturità ad esami di stato senza aggiornare prima i docenti, ma pretendendo di farlo in corso d’opera, con le difficoltà che ognuno di noi conosce molto bene. Forse qualcuno potrà prendere le difese del ministero avvallando la scelta operata circa l’avvio dei corsi abilitanti attraverso i quali molti docenti hanno potuto acquisire titolo per nuovi insegnamenti; ma a tale titolo corrisponde una professionalità reale? Non so quanto credibile sia una preparazione che si conclude in 100 ore; forse dietro a questa operazione c’era l’intenzione di imprimere una svolta alla scuola italiana, non tanto pensata come trasformazione di professionalità da monodisciplinare a pluridisciplinare, ma come difesa economica dello stato. Conferendo ad un numero molto elevato di docenti titoli nuovi in discipline mai insegnate lo stato si è garantito la possibilità di una mobilità docente che gli permetterà di far scivolare i concorsi a cattedra, avendo ormai riempito le varie graduatorie. Ho delle perplessità circa l’acquisizione di professionalità con questo modello di reclutamento-aggiornamento; in effetti si tratta sia di reclutamento, quando si estende la possibilità di accedere ai corsi a chi è in possesso di minime garanzie (un insegnamento anche in cattedre diverse), sia di aggiornamento, quando ci si rivolge al personale già in servizio. Non voglio qui riproporre il quadro alquanto critico presentato nell’ultima pubblicazione di Cenerini e Drago², alla quale rimando per quanto attiene la legislazione e la deontologia del docente, voglio invece fissare lo sguardo sulla legge riguardante il riordino dei cicli.

“Riqualificazione del personale docente, valorizzazione di professionalità esistenti, potenziamento e ampliamento di compiti e funzioni”, questi sono i termini che compaiono nella legge del riordino, ma a questo ampliamento dei compiti non corrisponde nessun riconoscimento all’insegnante. Si parla di miglioramento della qualità del sistema in quanto si auspica la presenza di insegnanti colti, competenti e fortemente motivati

² CENERINI-DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erikson, Trento 2000.

all'innovazione, ma a questa promozione della professionalità docente non viene associato un ritorno in termini di carriera. Si chiede al docente di essere in grado di padroneggiare la propria branca nei suoi continui mutamenti, contemporaneamente aprendosi alle altre discipline; di saper fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche, di saperne verificare i risultati; di diventare competente rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche, di aprirsi al lavoro in *équipe*. È un bel quadro, ma mi sembra esistano solo gli auspici e non certo progetti *ad hoc* che prevedano sistemi di crediti. Se di gradi di carriera si parla nella riforma dei cicli, con quella dizione si intende o un'articolazione di funzioni o una nuova attribuzione di compiti e responsabilità. La tendenza non sembra andare nel senso della differenziazione dei gradi; si prevede invece di dar corpo ad una progressiva compattazione in un unico ruolo per gli insegnanti dell'attuale scuola elementare e media nella quale la valorizzazione delle differenze sarà demandata ad una *anagrafe professionale* dei docenti. E la stessa cosa avverrà anche nella scuola secondaria dove un unico ruolo raggrupperà i docenti oggi, nell'attuale sistema delle classi di concorso, divisi secondo tre tabelle (classi di concorso a cattedre; classi di concorso a posti di insegnante tecnico-pratico; classi di concorso a posti di insegnante di arte applicata). Questa idea di progressiva unificazione per la verità è già visibile negli ultimi esami di concorso a cattedre, laddove si scorgono insegnamenti raggruppati per 'aree o ambiti disciplinari'; il prossimo passo sarà l'utilizzazione del docente all'interno dell'offerta formativa prevista dall'organico funzionale, da quell'organico che utilizzerà i docenti in base ad un progetto nato all'interno della scuola. Ecco compiuta quella mobilità di insegnanti che permetterà al ministero di non doversi più preoccupare dei docenti perdenti posto: verranno utilizzati in altro settore, avendo essi acquisito con i corsi abilitanti titolo giuridicamente valido.

3. La proposta

Non so se questa sia la strada migliore per valorizzare veramente la professionalità docente appiattendola su una presunta professionalità pluridisciplinare o se invece non sia

preferibile la valorizzazione delle professionalità disciplinari esistenti da estendere ad un nuovo ambito. La riforma dei cicli pretende un insegnante rinnovato? Ebbene, invece di appiattare le professionalità, facciamole emergere, accettando che le discipline abbiano una loro specificità metodologico-didattica senza la quale si rischia di cadere in un pedagogismo di maniera dove ogni docente è chiamato a saper insegnare tutto.

Abbandoniamo la strada su cui sta camminando il ministero quando, nel prevedere l'allargamento dell'insegnamento filosofico nel biennio, presuppone che possano essere chiamati anche altri docenti diversi da quelli di filosofia. Invece di abolire la classe di abilitazione o di assegnar titoli fumosi con dei corsi abilitanti che prevedono un insegnamento disciplinare di 30 ore a maestri o a docenti di altre discipline, valorizziamo la specificità acquisita con anni di insegnamento su quella cattedra. Non ho nulla contro questi docenti che si sono caricati di una fatica improba, perché nella stessa condizione mi troverei io se mi chiamassero ad insegnare Lettere italiane, ma io credo che la professionalità disciplinare conquistata in 30 ore sia alquanto diversa da quella che si richiede ad un docente di filosofia. E non mi si dica che i docenti che insegnano materie diverse sono riciclabili in altre discipline perché i bisogni degli studenti sono sempre gli stessi ed occorre guardare a quei bisogni prima che ai contenuti. Certo: lo sostengo a spada tratta che occorre partire dall'apprendimento dello studente e non dal programma; ma quando la scelta coinvolge il filosofico che c'è nella realtà, ebbene, perché non deve essere chiamato il docente preparato all'uopo? Sosteniamo pure che siamo tutti riciclabili in tutte le discipline collaterali, ma accettiamo allora l'appiattimento verso uno psicologismo orecchiato perché nessun docente è mai stato preparato ad affrontare in termini di psicologia dell'età evolutiva le caratteristiche dei suoi studenti. Forse, se proprio devo difendere la figura di un docente, mi sento di scagliare la famosa lancia a favore del docente di filosofia che sicuramente ha sostenuto qualche esame di psicologia o di pedagogia; e perché allora si dovrebbe preferire, nell'ottica ministeriale, un docente di diversa estrazione nel possibile insegnamento filosofico nel biennio?

4. La nuova professionalità alla prova nell'insegnamento filosofico nel biennio

Posta l'alternativa: "biennio sì o biennio no", ebbene, a chi si accinga a parlare dell'insegnamento della filosofia nella riforma corre l'obbligo di spiegare le ragioni dell'esserci o del non esserci di questa disciplina nel biennio finale della scuola dell'obbligo. Non ripeterò una difesa già prodotta per la quale rimando a quanto ho già avuto modo di scrivere, prendendo naturalmente le difese dell'esserci della disciplina filosofica, nella rivista telematica «Comunicazione filosofica» (articolo che può essere scaricato dal sito www.sfi.it e peraltro riportato anche in questo ambiente), ma mi soffermerò sulle giustificazioni offerte dagli studi della psicologia dell'età evolutiva.

Riprendendo il titolo di questa sezione, vorrei spiegare perché ho chiamato 'filosofico' l'insegnamento previsto per il biennio invece del consolidato 'della filosofia'; intenderei con questa dizione sciogliere quel 'crampo mentale', come lo definisce Fabio Minazzi, che ci prende ogni volta che si parla di filosofia: si pensa automaticamente alla storia della filosofia. L'uso del termine 'filosofico' può più facilmente spingerci a lambire orizzonti inusuali chiarendo meglio quanto dicevo più su circa la nuova professionalità, cioè quando prendevo le distanze dalla operazione del ministero. Occorre varcare quel confine che ci fa credere che non sia possibile insegnare la filosofia in maniera diversa da come la si è sempre insegnata, abbandonando un approccio troppo spesso caduto nella dossografia o nell'indottrinamento.

Modificando i termini insegnamento *della filosofia* in insegnamento *filosofico* viene posto in modo più puntuale l'accento sul *come* più che sul *che cosa*, sul metodo più che sul contenuto; in effetti là c'era un contenuto dato dalla storia, qui è tutto da inventare, perché la valenza filosofica può scaturire da un qualsiasi tema. Se è questa valenza ad incidere nella formazione della persona, allora un insegnamento di tal tipo può trovar casa in ambiti diversi da quelli nei quali fino ad ora la filosofia ha trovato ospitalità. È questa valenza la chiave che apre la porta della filosofia a tutti, è questo tipo di interpretazione dell'insegnamento a rivoluzionare le variabili che fino ad ora si sono consolidate in un rapporto immutabile

di primato del contenuto sul resto; non penso più ad un programma da svolgere, ma a degli studenti con i loro bisogni, con delle caratteristiche proprie di una certa fascia di età, con le loro strutture mentali; saranno questi nuovi canoni a determinare il programma, rovesciando così una vecchia gerarchia consolidata che dal programma da svolgere andava al sapere da apprendere. Quando si rompe un equilibrio ed un ambiente muta, normalmente avviene un processo omeostatico che cerca di adattare il già esistente al nuovo ambiente; c'è però un'altra reazione, quella omeoetica, cioè la ricerca di un equilibrio completamente nuovo che non fa riferimento alla primitiva stabilità. Credo occorra, come afferma Petter, andare incontro alla omeoesi più che alla omeostasi nel nuovo insegnamento filosofico, ricercare cioè equilibri alternativi in grado di sovvertire tutti quei preconcetti che nel corso di troppi anni si sono formati nelle nostre menti di docenti di storia della filosofia.

La paura può accompagnare ogni cambiamento perché nel rinnovamento di un settore esiste la possibilità che altri ambiti vengano coinvolti e, temendo di non essere in grado di gestire il mutamento nella sua totalità, ci si senta confusi, vedendo buio dinanzi a sé. È il Simplicio che è in noi ad abbarbicarci al consolidato perché convalidato da quell'*ipse dixit* che è la tradizione. Guardiamo invece in faccia al cambiamento per rinnovare la nostra stessa professionalità e da docenti di filosofia inventiamoci un insegnamento filosofico con un cambio d'ottica che vada incontro ad un rapporto nuovo a partire dalle competenze dello studente per poi cercare i contenuti più adatti per svilupparle, promuoverle, consolidarle. Se il filosofico consiste nella problematizzazione del reale, pensiamo proprio di non essere in grado di scovare quella caratteristica fondamentale anche senza rifare la storia della filosofia? Io credo che sia proprio il docente di filosofia ad essere chiamato a questo tipo di insegnamento nella fascia di età che conclude la scuola dell'obbligo scolastico, cioè nel biennio terminale. Se pensiamo che quel filosofico vada cercato con degli adolescenti, occorre trovare delle giustificazioni che ci permettano di difendere l'inserimento di questa disciplina in questa fascia scolare. Mi riferisco ad esempio agli studi di

Piaget, di Taylor, di Pieter che sostengono che il filosofico non è avulso dall'animo adolescenziale.

Tralasciando il codice di lettura biologico introdotto da Taylor, che rapporta la prima filosofia antica (che aveva spiegato la cosmogonia dando un'anima alle cose — Amore/Odio in perenne lotta nella storia del cosmo) alle attività mentali dei fanciulli della prima infanzia, per evidenziare il filosofico che è nell'animo dell'adolescente occorre andare in quella età nella quale, superata la staticità dovuta ad una conoscenza di tipo percettivo, si scopre la sua capacità di immaginare. Proprio nella presenza dell'immaginazione si scova l'inizio del filosofico; con essa egli compie un'operazione nell'astratto, crea ipoteticamente una realtà diversa; a questa immaginazione dobbiamo poi associare quel bagaglio di strutture già in suo possesso come ad esempio la *metacognizione*, cioè la capacità di riflettere sui propri procedimenti mentali, la *metamemoria*, cioè la capacità di riflettere sui motivi che hanno prodotto le sue domande e i suoi ricordi, il *metalinguaggio*, cioè il rapporto che esiste tra la parola ed il suo significato; usando queste strutture si possono trattare i concetti separandoli dagli oggetti; in effetti se prima dei 10 anni segno e significato risiedevano all'interno dell'oggetto, già dai 10 anni questi si liberano dall'oggetto.

Come si vede, dunque, gli studiosi della psiche infantile ci vengono in aiuto offrendoci dei supporti tecnici per difendere l'espansione dell'insegnamento filosofico ad età diversa da quella nella quale ha trovato finora cittadinanza, a patto di rovesciare i termini: da un programma già costituito passare alle caratteristiche mentali del soggetto dell'educazione. Come docenti di filosofia siamo stati abituati a rivolgerci ai giovani, cioè a quella fascia di età (15-18) in grado di interiorizzare e dominare i problemi e quindi potremmo essere intimoriti al pensiero di aver di fronte soggetti subissati da problemi personali non ancora riflessi (13-15 anni). Ma il timore può svanire se si pensa che proprio in quegli anni l'intelligenza (intesa come capacità di costruire utilizzando strutture mentali) è in grado di affrontare e di risolvere in forma problematica la realtà. Proprio in questa età l'adolescente, posto di fronte ad un problema, cerca i pezzi mancanti che va a scovare all'interno del campo immaginativo; cerca mattoni che

si incastrano, permettendo alla nuova costruzione di autoreggersi.

Ma c'è un'ulteriore difesa che la psicologia offre per un allargamento di questa attività filosofica a livello di adolescenza: la nascita degli interessi epistemici, cioè del desiderio di capire e mettere in discussione il modo dell'accadere di un fenomeno, ed anche di sondare le strutture che hanno permesso all'uomo di conoscerlo; si tratta cioè di domande intorno alla formazione della conoscenza.

Posto che gli studi di psicologia infantile ci aiutino a decidere per lo slittamento indietro di questo insegnamento, il problema da risolvere è quello della ideazione di un programma. Non sarà certo la storia della filosofia nella sua evoluzione cadenzata dagli odierni programmi a tener banco, occorrerà certamente andare verso qualcosa di diverso. Forse la difficoltà di questa nuova avventura sta proprio nella ricerca di un contenuto. Un aiuto può esserci offerto anche in quest'ambito dall'analisi delle strutture mentali dell'adolescente. Se partiamo dal fatto che egli possiede un pensiero ipotetico (prima induttivo e poi deduttivo) in grado di rapportare non solo gli effetti alle cause, ma anche di risolvere situazioni che vanno al di là del reale contingente, allora si può pensare ad un adattamento dei contenuti a questa sua caratteristica, invertendo i termini classici dell'educazione. Se poi pensiamo al fatto che è propria di questa età, come dice Piaget, la scoperta del concetto di luogo geometrico, anche se la sua formalizzazione non è ancora precisata, allora si comprende che l'adolescente è in grado di vedere con la mente, di sondare situazioni che partono sì dalla realtà, ma che con l'utilizzo di strutture mentali rivolte al mondo del "possibile", lo spingono verso la soluzione di un problema semplicemente pensato, e pensato per ipotesi.

Se il nuovo docente di filosofia che accetti la sfida, scombinando e rovesciando il rapporto oggi esistente tra conoscenza e soggetto, riconducesse ogni evento complesso al pensiero ipotetico proprio di questa età, avrebbe già una chiave che gli permetterebbe di organizzare il suo insegnamento filosofico.

Per capirci con un esempio, se invece di affrontare lo studio di un contenuto da un punto di vista descrittivo, come spesso

fanno molti testi scolastici, adeguassimo il contenuto alla mente dello studente, alla struttura ipotetico deduttiva in suo possesso, avremmo fatto un'operazione con la quale avremmo portato in primo piano la filosoficità del pensiero, essendo il **contenuto** diventato un semplice **pretesto**. Infatti, partendo dal reale e formulando un'ipotesi obbligheremmo lo studente a riflettere in termini ipotetici inducendolo a formulare una possibile conclusione. Il problema evolucionistico, ad esempio, prendendo le mosse da quanto riferisce Petter, potrebbe essere così formulato: "Se ogni coppia mette al mondo 20 figli e se non accade nessun evento esterno a modificare questa situazione, che cosa succederà alle generazioni in rapporto alle fonti di ricchezza?" La risoluzione si dipanerebbe tra molti rivoli corrispondenti a tante sezioni di un unico modulo o a tanti moduli di uno stesso percorso; infatti un esito senza dubbio dovrebbe portare al discorso darwiniano che focalizza la sopravvivenza in rapporto alla capacità adattiva; ma potrebbe andare anche verso altri lidi che, partendo dal piano delle scienze naturali, potrebbero toccare quello della solidarietà umana (le coppie possono dividersi le fonti di ricchezza), quello della politica (spetta ai governanti far rispettare norme fondamentali), quello dell'etica (che cosa è giusto fare), ecc... ecc... Ebbene, come si vede, il docente di filosofia si sta inventando un insegnamento filosofico che, invece di utilizzare la storia della filosofia nella sua evoluzione, usa le strutture filosofiche per congegnare dei problemi da destrutturare. Non è detto che non si possano utilizzare le risposte consegnate alla storia dai filosofi che hanno trattato e risolto in termini particolari certi temi. Come si vede è un insegnamento che abitua alla riflessione filosofica e non si serve di contenuti monodisciplinari, anzi mira alla pluridisciplinarietà, partendo dalla transdisciplinarietà, visto che utilizza le strutture portanti della mente umana; ma tiene ben fisso uno scopo, quello di far emergere il filosofico presente nel reale al fine di problematizzarlo.

Non è dunque il dibattito su quale contenuto impartire a dover tener banco nella riforma dei cicli per quanto riguarda questo insegnamento; non si tratta di configurare un programma unico per tutte le scuole del regno; e non è neanche la narrazione a dover tener desta l'attenzione del

soggetto quanto la riflessione sul dato da scomporre e da ricomporre ricorrendo ad indizi, documenti, testimonianze ecc... Questa apertura dell'insegnamento filosofico apre le porte a una nuova revisione della professionalità del docente che non può più accontentarsi di conoscere la sua disciplina, ma che abbisogna di un nuovo percorso aperto alla conoscenza psicologica del soggetto dell'educazione, alla ricerca delle strutture che sono proprie dell'adolescente; occorre che il docente vada verso uno spostamento dal piano della storia della filosofia al piano del filosofico presente nella realtà. Credo sia una scommessa da accettare anche se metterà alla prova la nostra professionalità; naturalmente per vincerla.