

Bianca Grassilli

L'arte possibile dell'insegnare

Bianca Grassilli è direttore della Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario sin dall'anno del suo avvio a Trieste (1999). Ha alle sue spalle una lunga esperienza di ricerca e di docenza. Attualmente è professore ordinario di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Trieste di cui è stata anche Preside nel triennio 2003-2006.

Triestina di origine, dopo aver conseguito la maturità magistrale al "Carducci" si è laureata a Trieste presso la Facoltà di Magistero con una tesi su *Il pensiero e l'opera di Jacques Maritain con particolare riguardo all'educazione*. È questo, come si vedrà nell'intervista, un momento cruciale nella sua formazione che la porta a riflettere su quel "bivio" che si prospetta a chi voglia occuparsi di educazione e a fare di conseguenza la sua scelta.

Nelle tappe del suo variegato apprendistato professionale ritiene fondamentali gli anni di supporto e consulenza agli insegnanti delle scuole materne di Trento dove, assieme ad altri suoi colleghi provenienti da diverse università italiane, ha provato a costruire sul "campo" progetti di ricerca/formazione, così come considera importante l'esperienza di insegnamento all'Università cattolica di Brescia nei primi anni '90. Ha collaborato con diverse riviste, come "Pedagogia e Vita", "Il quadrante scolastico", "Scuola Italiana Moderna" – sulla quale ha tenuto periodicamente una rubrica a carattere pedagogico – ed è stata sempre impegnata in attività di aggiornamento per gli insegnanti.

Dopo l'entrata in vigore dei nuovi programmi delle scuole elementari del 1985, ha fatto parte di un'articolata commissione che, a livello regionale, ha curato la formazione dei docenti.

L'aver partecipato in maniera non episodica a gruppi di ricerca di diverso orientamento (a Brescia – Scholè – Trento, Trieste), anche a carattere interdisciplinare, ha rappresentato uno stimolo tutt'altro che marginale per gli interessi della studiosa.

Soltanto agli inizi della sua carriera e per un breve periodo (nel 1963) ha lavorato come insegnante di materie letterarie in alcuni istituti secondari ad indirizzo tecnico nella città di Trieste.

La biografia professionale di Bianca Grassilli è un intrico molto stretto tra l'attività legata alla sua docenza universitaria e quel vissuto più intimo che chiama in causa la sua esperienza personale: le due dimensioni – “pubblica” e “privata” – nel suo caso si intrecciano senza che sia possibile individuare alcuna soluzione di continuità. Appare chiaro – sentendola raccontare di sé – che l'esistenza è una, inscindibile, integrale, che non è possibile separare la deontologia dall'ontologia, il ruolo istituzionale dal proprio modo di essere. Anche in ragione di questo approccio “esistenziale”, ella interpreta tutta la sua esperienza con un forte senso di continuità: nella sua vita i momenti di “rinforzo”, ribadisce più volte, prevalgono di gran lunga sulle rotture. Si delinea così un percorso di formazione in cui è lo stesso nucleo tematico ad essere continuamente rivisitato e approfondito. Senza dubbio la prospettiva da cui questo centro di interesse viene guardato è diversa e muta negli anni, arricchendosi di nuovi spunti di riflessione e originali aperture, ma l'intenzione – non certo nascosta – è semplicemente quella di indagarne l'essenza e di sperimentarne la validità. Ecco allora che anche le rare parentesi in cui ha spinto la sua ricerca verso ambiti distanti per metodologia dal suo indirizzo di studi (come il periodo in cui assieme ad altri studiosi ha voluto verificare empiricamente la possibilità di individuare meccanismi oggettivi nel processo di valutazione) hanno finito paradossalmente per rafforzare il suo orientamento pedagogico non tecnicistico. Fondamentale per Bianca Grassilli è riconoscere l'essenzialità dell'apporto personale nella formazione; la “didattica qualitativa”, verso cui la stimolano le sue inclinazioni culturali, appare dunque l'approdo coerente di chi ha sempre guardato all'insegnamento come ad una professione in cui i dati “quantitativi” sono resi significativi solo da una soggettività che li guarda, li adegua alla situazione, li interpreta alla luce di un'esperienza di vita.

L'interesse per alcuni temi esistenziali, come l'attenzione alla persona, e la decisa posizione in favore di quello che possiamo ancora definire (e non senza ragione) *Umanesimo*, hanno sicuramente influenzato anche lo svolgersi in parallelo della sua vita professionale. Non è casuale la sua propensione per autori che hanno agevolato in materia di educazione il superamento di una concezione meccanicistica (ricorrono spesso nel suo racconto i nomi di Enzo Petrini, Aldo Agazzi, Flores D'Arcais).

La presa di distanza da un modello “efficientista”, che riduce l'insegnamento a un lavoro finalizzato al risultato immediato e concreto, la porta a valorizzare, innanzitutto nella sua vita, una categoria fondamentale nell'apprendimento: quella del gioco, del piacere, dell'essere presi. La passione, lo ripete molte volte negli incontri che abbiamo avuto, è ciò che in ultima istanza determina la spinta a *fare*: senza un'adesione entusiastica alle “cose che importano” la propria azione si riduce a una tensione che rischia di rimanere priva di senso.

Grassilli ha una forte vitalità che comunica al suo interlocutore, ha una naturale capacità a ben predisporre chi le sta di fronte e in un certo senso a disarmarlo. Coi suoi modi pacati e attenti alle sfumature interpersonali, col suo *dire faceto*, che non esita a servirsi delle coloriture triestine anche quando si parla di “argo-

menti seri”, riesce a evitare gli aspetti più spigolosi delle relazioni o quantomeno a contenerli. Sono doti importanti in chi deve dirigere, doti che vengono dalla stessa cultura che ne ha segnato la formazione. L’Umanesimo per Grassilli è innanzitutto una pratica quotidiana: anche nei momenti di maggiore tensione in questi anni di difficile lavoro alla SSIS triestina non l’abbiamo mai vista prendere decisioni autoritarie o impartire ordini perentori, ma sempre richiedere collaborazione. Certo, e lo ammette lei stessa, la disposizione a distribuire funzioni e compiti per dar luogo a una scansione più “metodica” del lavoro non è una sua prerogativa: l’ordine per Grassilli non è una dote naturale, è semmai una meta verso cui tendere. Ma se la SSIS di Trieste ha mostrato talvolta delle crepe nell’organizzazione, ne ha guadagnato in partecipazione e spirito “democratico”. Quello che forse è sembrato – nel particolare contesto di una scuola che si andava costruendo: una scuola “ancora da inventare” – un vuoto di potere, è stato anche uno sprone importante a non adeguarsi a un modello già definito in tutti i suoi aspetti.

Alla SSIS di Trieste si è respirato un diffuso clima di libertà. Credo che ogni Coordinatore di area e ciascun supervisore, per rimanere alle figure “strutturali” della Scuola di specializzazione, abbia potuto giovare di un proprio spazio vitale e questo ha avuto senz’altro dei riflessi positivi nelle relazioni interpersonali.

Il non fare riferimento a un sistema rigido che pensa all’output come la meccanica traduzione di un input è un “rischio” necessario per chi, come l’insegnante, è chiamato continuamente a scegliere, decidere, agire in circostanze particolari. In tale incertezza vi è dunque una risorsa, perché l’assenza di una formalizzazione minuta apre la strada alla riflessione: lo ricorda molte volte Grassilli ai nostri specializzandi nelle sue prolusioni di inizio d’anno. Il suo è un convinto invito – mai neutro e nemmeno misurato – a rimettere sempre in gioco la trama della propria professione, a tesserla “soggettivamente”. Una scuola che ha come finalità essenziale la formazione non può essere considerata un “pacchetto con istruzioni pronte per l’uso”: il manuale del perfetto insegnante non potrà mai rispondere a tutte le variabili che si determinano in situazione, ma soprattutto *non va scritto*.

L'INTERVISTA HA AVUTO LUOGO IL GIORNO 20 APRILE 2007 NELL'AULA MAGNA DEL DIPARTIMENTO DI CHIMICA DELL'UNIVERSITÀ DI TRIESTE ALLA PRESENZA DEGLI SPECIALIZZANDI DEL PRIMO ANNO E DEGLI ISCRITTI AI CORSI SPECIALI ABILITANTI

Non è certo il caso che io presenti Bianca Grassilli in quanto tutti sapete che è il nostro Direttore della scuola; avete inoltre già avuto modo di ascoltarla nella veste di docente di Didattica generale. Inizierò dunque subito ad intervistarla; spero che vorrete prendere parte anche voi a questo incontro intervenendo con vostre domande.

Volendo ripercorrere le tappe della tua biografia professionale, provando a rfigurare nel tempo lo svolgersi della tua "storia", quale momento scegli per l'inizio della tua formazione e perché?

Vorrei innanzitutto ringraziare per questa occasione che mi è stata data, di ripercorrere alcuni momenti della mia biografia professionale, perché questo assume per me un significato particolare. In questi ultimi anni, nella mia attività di ricerca, sto rivolgendo l'attenzione ai problemi della formazione collegati con i processi riflessivi nell'ambito dell'attività professionale e, più in generale, nel campo dell'educazione degli adulti. Ormai si sta lavorando molto anche in Italia su questi temi che la nostra società, definita società della conoscenza, ha reso particolarmente urgenti nella prospettiva della assoluta necessità di una formazione continua nelle professioni. La possibilità dunque di confrontarmi con voi ripercorrendo alcuni momenti della mia biografia professionale si intreccia con un mio interesse per questo particolare tipo di ricerca. C'è poi un secondo aspetto che mi piace ricordare: il 2006 è stato un po' un anno di rinnovata attenzione a questa dimensione della riflessione. La Facoltà di Scienze della formazione ha ricordato il cinquantenario della sua istituzione e anche questa occasione mi ha permesso di ricostruire questi cinquant'anni di storia; sono cinquant'anni che io ho vissuto tutti all'interno della facoltà, lungo tutta la carriera universitaria: da studente a docente, fino a coprire l'incarico di Preside. In altre parole ho attraversato tutta la storia di questa facoltà e ne ho seguito interamente l'evoluzione che ad un certo momento è stata proprio una trasformazione.

Questo dunque è un anno particolare per me, un periodo particolare di riflessione sul mio passato.

Da dove cominciare per provare a rispondere alla domanda che mi è stata rivolta? Quando pensi alla tua storia, alla tua biografia, ti vedi adesso nel presente e ti volti indietro, e cominci un po' a ricordare... è difficile che quando guardi indietro guardi immediatamente all'inizio: guardi a ritroso, per gradi, andando sempre un po' più indietro, non so come dire: provi a camminare come il gambero per rifare il percorso. Mi è difficile però non spingermi sino agli inizi dei miei studi. Perché in fondo io ho avuto questa fortuna – se questa è fortuna – di aver avuto, pur nella sua articolazione variegata, mossa, aperta, con momenti più intensi e dilatati, una continuità che è rappresentata proprio dal campo di studio

che ho seguito e dall'ambiente universitario in cui ho lavorato. Io mi ero iscritta alla Facoltà di Magistero, un corso di studi che prevedeva come sbocco finale l'insegnamento, non solo alle scuole elementari ma anche a quelle di grado secondario; infatti la mia prima attività professionale fu quella di insegnare in un istituto tecnico qui a Trieste.

Da questa prima esperienza capii subito che l'insegnamento era qualcosa che mi affascinava. Voglio dire che sentii subito che questa professione ha qualcosa a che fare con la "vocazione"; si tratta di una parola forse un po' fuori luogo, che non è la più adatta, non lo so; però certamente l'insegnamento richiede grande disponibilità; c'è nella sua natura un qualche cosa su cui varrebbe la pena che ognuno di noi riflettesse un poco: questo senso di *disposizione*, di sensibilità, motivazione che investe l'attività di insegnare e ne connota l'atteggiamento.

Tu mi domandi quale momento può indicare l'inizio della mia formazione, ebbene la vita è fatta anche di occasioni: quando capita la cosa giusta al momento giusto, l'incontro con la persona adeguata a quella circostanza. Ho concluso i miei studi universitari laureandomi in pedagogia quando qui a Trieste, presso la nostra Università, la Facoltà di Magistero stava cercando di costruire la sua identità istituzionale rispetto alla Facoltà di Lettere. Fra le altre cose, questo comportava la necessità di incrementare il corpo docente. Entrai così in rapporto con alcuni docenti venuti a Trieste esplicitamente per insegnare pedagogia, storia della pedagogia, discipline specifiche della Facoltà di magistero. E quindi ho avuto l'occasione di avvicinare docenti universitari di queste specifiche discipline, come Enzo Petrini o Antonio Santoni Rugiu: figure fondamentali per la pedagogia di quel periodo. Ed io ricordo che fu proprio per sostenere un esame di Storia della pedagogia che i miei interessi di studente incontrarono l'opera e il pensiero di Jacques Maritain, un autore che segnò per me un importante punto di riferimento. Quell'anno il corso riguardava il personalismo pedagogico e cominciai di conseguenza a leggere Maritain. Vi parlo degli anni 60-61. Molte delle sue opere erano già state tradotte e la diffusione del personalismo mariteniano contribuiva in maniera particolare a costruire anche nella pedagogia italiana una duplice posizione: la pedagogia che cominciava a sviluppare una ricerca di tipo empirico e che rappresentava un primo tentativo di approccio sperimentale, una pedagogia dunque di carattere scientifico, e invece la parte più tradizionale che proseguiva una riflessione pedagogica piuttosto di tipo speculativo, con impostazioni di carattere più marcatamente teorico-filosofico. Nel caso specifico, l'Umanesimo integrale di Jaques Maritain, di impostazione cattolica, mi aveva interessato proprio per la sua posizione critica nei confronti di una certa pedagogia che lui definiva scienziata, riduttiva, molto limitata. Maritain avvertiva l'esigenza di un'apertura non solo umanistica ma anche spiritualista. Affrontai così una lettura abbastanza ampia della sua opera, al di là di ciò che era stato richiesto per l'esame, che sostenni quando ormai ero all'ultimo anno universitario. Pensai allora che "Il pensiero e l'opera di J. Maritain con particolare riguardo all'educazione" poteva essere l'argomento della mia tesi di laurea e presentai al mio professore un percorso di

ricerca per affrontare questa tappa finale dei miei studi. Quando finii il lavoro, il professor Petrini mi invitò a far leggere la tesi, per il suo argomento, al professor Valerio Verra, allora docente a Trieste di Storia della filosofia, una personalità di spicco in ambito filosofico. Lo feci naturalmente con tutti i timori che si hanno quando si affronta questo tipo di prove; quando mi incontrai con lui per sentire il suo parere, ebbi un giudizio molto lusinghiero; mi chiese anche se avevo mai pensato di continuare il lavoro di ricerca all'università. In realtà non ci avevo mai pensato: il mio punto di riferimento era l'insegnamento a scuola.

Le cose vennero poi una dopo l'altra. Approdai così alla pedagogia come campo specifico di ricerca un po' casualmente. Nell'università vi rimasi, e passo dopo passo mi inserii. Questo mi spinge a sottolineare la casualità del mio punto di partenza, ma anche l'importanza di riuscire a cogliere la circostanza favorevole, un po' di "fortuna", appunto.

Ho qui con me la tesi di laurea di Bianca Grassilli; ho voluto leggere questo suo lavoro e ne ho scelto alcuni passi che sottopongo ora alla vostra attenzione.

Vorrei sentire dall'autrice stessa cosa prova nell'essere posta a contatto con ciò che ha scritto diciamo qualche anno fa. Ecco i brani:

La scuola, sostiene il Maritain, non educa la volontà, ma l'intelletto: in questo imparare ad "essere uomini" consiste la fondamentale preparazione alla vita, perché prepara i singoli individui a difendersi dall'automatismo in cui scienza e tecnicizzazione minacciano di rinchiudere l'uomo; ricordando la lezione bergsoniana, Maritain vuole fornire all'uomo quel "supplemento di anima" necessario a un corpo smisuratamente ingigantito. Il pensiero educativo del Maritain si presenta quale arma di difesa di fronte alla specializzazione ed all'educazione professionale. L'uomo dell'umanesimo integrale si distingue nettamente dall'uomo della società tecnicizzata ed automatizzata che, dimentica di quelle dimensioni che nell'uomo superano la società stessa, ha finito per asservire a sé ed ai suoi bisogni i fini della vita umana.

(pp. 113-114)

L'educazione per il Maritain tende, come ad ultimo fine, a formare "alla saggezza", concetto che egli stesso aveva cercato di spiegare e di definire in "Science et sagesse", in cui, per meglio specificarlo, veniva contrapposto alla scienza.

La saggezza è l'ultimo stadio della conoscenza umana, essa intende rappresentare la totale comprensione della molteplicità delle parti della scienza umana: "noi chiamiamo saggezza questa conoscenza che penetra ed abbraccia le cose usando le vie intellettive più profonde, più universali e più unificate" (p. 115).

Per questo motivo il "valore della conoscenza" si contrappone al "valore dell'esercizio"; quando predomina quest'ultimo, l'abilità delle nostre facoltà resta solo qualcosa di futile: la sola operatività conduce al culto dell'azione, espressione che sintetizza gli aspetti degeneri di una società che ha dimenticato la "via mista" indicata da S. Tommaso – come ricorda il Maritain – in cui l'azione non si allontana dalla "contemplazione", ma in cui la contemplazione stessa "sovrabbonda in azione". (p.116)

Maritain pubblica *Educazione al bivio* nel 1943. Maritain è negli Stati Uniti e l'opera – una raccolta di quattro conferenze – esce prima in inglese, viene poi

tradotta in francese e successivamente in italiano. Mi piace ricordare Maritain come inizio del mio percorso di studiosa, perché mi ha lasciato questo senso di insofferenza verso un'interpretazione limitativa, riduttiva della persona e, quindi, dell'educazione.

Per Maritain l'uomo non è mai un individuo, è sempre una *persona*; ed è in fondo quello che intendo dire quando spesso durante le mie lezioni di *Didattica* mi piace farvi riflettere sul fatto che nella classe che avete davanti quando siete a scuola ci sono "studenti", ma che sono innanzi tutto dei ragazzi, dei giovani. Questo è il senso che ricavo da una grande apertura di Maritain: egli ha sempre ripreso questo suo discorso ripetutamente, in parecchie delle sue opere, sottolineando la necessità di questa visione *integrale*; lo fece nei confronti della scienza, della conoscenza come scienza, quello che lui chiamò lo scientismo e lo fece nei confronti di certo parzialità dell'educazione ed è proprio questo senso di insofferenza presente nel suo pensiero che mi è rimasto addosso. Me lo sono portato con me sempre avanti, anche quando, nell'affrontare i miei impegni di ricerca pedagogica e poi di ricerca didattica (c'è stato infatti un passaggio nella mia formazione di studiosa dalla pedagogia alla didattica ed anche questo ha un senso), ho cominciato a lavorare sul piano empirico in chiave più sperimentale. Mi sono occupata per un periodo anche della costruzione e della standardizzazione di strumenti oggettivi di valutazione della comprensione della lettura nella scuola elementare, di una forma di ricerca impostata su una metodologia di tipo sperimentale, una metodologia di ricerca di cui ben presto ho sentito i limiti e in particolare certi caratteri di astrattezza. Su questa linea, *Educazione al bivio* rappresenta proprio l'apertura, la forbice che si apre tra una concezione pragmatista dell'educazione ed una concezione invece di tipo più "integrale", come appunto lui interpreta l'uomo e la pedagogia. Maritain era consapevole delle accentuazioni negative di un'educazione attivistica rivolta esclusivamente – come lui diceva – a fini pratici, mentre voleva richiamare l'attenzione sul fatto che l'educazione non è mai opera di un'agente esterno – sia pur un maestro – ma è sempre l'esito di una forza interiore, naturale dell'educando: l'uomo forma se stesso ad essere uomo.

Ritornando alle cose che ho scritto su Maritain va ricordato che ho studiato in un periodo in cui questo tipo di tematica era particolarmente attuale: era una questione di base, di fondo, degli studi di quel periodo. Nel mio curriculum universitario avevo anche seguito un corso di Filosofia teoretica tenuto dal prof. Mathieu su Bergson, il filosofo che richiamava la necessità di un "supplemento d'anima" per un uomo che era diventato smisurato sul piano materiale e tecnico, e questo era il cuore dei problemi che già allora poneva l'avanzare della tecnologia. Siamo dunque in un momento molto acceso di dibattito, ed è in questo contesto che ho scritto la mia tesi. Ma credo, al di là del senso di una polemica legata ormai ad altri anni, che il richiamo di Maritain alla "saggezza" sia ancora attuale. Bisogna stare attenti a non ritenere che la vera conoscenza sia quella che ricaviamo dall'osservazione analitica e oggettiva del mondo esterno; specialmente nel campo delle scienze umane, quando abbiamo davanti a noi come oggetto dalla nostra cono-

scienza dei “soggetti”, delle *persone*; non è possibile che ci si limiti ad una pratica solo di tipo quantitativo, analitica, astratta, generalizzata, che non è, in un certo senso, *reale*, in quanto non riesce a ricomporre la complessità della realtà; noi abbiamo bisogno invece di una conoscenza che ricomponga l'unità, l'oggetto della nostra esperienza. E credo che questo in fondo era già presente in Maritain.

Questo è dunque il bivio dell'educazione che Maritain coglie in un periodo ben preciso della storia del pensiero come tu ci hai ricordato. Qual è invece oggi secondo Grassilli il bivio dell'educazione?

A mio modo di vedere, credo che oggi si stia tentando una sorta di ricomposizione, cercando di superare quella contrapposizione tra scuole e indirizzi pedagogici diversi che aveva caratterizzato il dibattito tra gli studiosi fino agli anni Settanta-Ottanta. Certamente questo rientra in un movimento culturale e scientifico-culturale molto vasto, quello che sinteticamente viene definito postmoderno, in cui confluisce una sorta di rivoluzione scientifica che ha finito con il far cadere quella netta distinzione fra scienze dure e scienze molli, tra scienze sperimentali e scienze storiche, con il riconoscere che in fondo la scienza si sviluppa anche grazie a ciò che in essa vi è di non scientifico.

Nella nostra condizione culturale, piuttosto che parlare di bivio, di una condizione di “aut/aut”, sarebbe quindi preferibile parlare di “et/et”; specialmente nel campo dell'educazione e della formazione occorre guardare alla complessità in termini ampiamente comprensivi e non analitici e distintivi. Così, ad esempio, siamo ormai consapevoli che non si può considerare il problema dell'apprendimento se non vi si includono anche aspetti o specifici tratti di personalità quali l'affettività, l'interesse, la motivazione...

Guardando a ciò che continui a scrivere mi pare ancora forte il segno di un'impronta maritainiana, almeno nelle questioni di fondo: l'attenzione a un “Umanesimo integrale”, la preoccupazione di non ridurre la pedagogia a tecnica o l'attivismo al fare, la distinzione tra istruzione ed educazione.

Prima di lasciarti replicare voglio leggerti un brano tratto da una tua recente pubblicazione:

[...] occorrono riferimenti forti su cui fissare criteri e discriminanti per le scelte, perché se questi mancano, gli orizzonti si restringono e l'educazione diventa miope, e l'azione si appiattisce sul contestuale e sul contingente riuscendo a rispondere solo con la cultura dell'urgenza e dell'emergenza e smarrendo il senso proprio dei problemi e dell'agire educativo che per loro natura hanno bisogno di uno sguardo lungo e di lungo respiro e non di soluzioni urgenti e fine a se stesse. La critica che ha investito la cultura della modernità ha sollecitato una attenta riflessione in questa prospettiva, aprendo la responsabilità pedagogica sull'intera specie umana e sulla sua stessa sopravvivenza.

(Didattica e metodologie qualitative, Brescia, La Scuola, 2003, pp.47-48)

Sicuramente c'è una continuità e questo dipende anche dagli studi e dalle letture che si fanno, dalle persone che incontri e con cui ti confronti, dai problemi che ritieni fondamentali, su cui ti soffermi per indagare e riflettere. Personalmente se uno mi dovesse chiedere quanto hanno pesato su di me i libri letti, o quanto hanno pesato le persone, non saprei cosa rispondere. Probabilmente risponderai: gli uni e le altre e non posso considerarli separatamente. Ma posso dire che la mia vera fortuna è stata soprattutto quella di non aver mai lavorato sola. Lavorare all'interno dell'università vuol dire lavorare in un gruppo, vuol dire interagire quotidianamente, vuol dire discutere, vuol dire crescere insieme, vuol dire non tanto farsi ma porsi. Vuol dire anche fare lezione, lavorare con gli studenti.

Sono convinta che nella mia formazione ha contato molto l'ambiente in cui mi sono mossa, che non vuol dire solo l'ambiente del mio istituto, del mio dipartimento; in più circostanze infatti sono uscita da questo ambiente. Durante il periodo di docenza ho, ad esempio, lavorato per sei anni anche a Brescia dove ho insegnato presso la sede locale dell'Università cattolica di Milano. Anche in questo caso ha avuto molta importanza per me la vicinanza con i colleghi, lo scambio intersoggettivo con gli altri. Sono stata anche impegnata, per quasi quindici anni, non come docente ma come consulente pedagogico-didattico, presso la Federazione provinciale delle scuole materne di Trento. Eravamo un gruppo di docenti di diversi settori disciplinari, chiamati come consulenti da varie università italiane; in particolare io mi occupavo del settore pedagogico-didattico. Si trattava di una équipe interdisciplinare di docenti – con cui tuttora ho occasione di collaborare – che per me fu una fucina fondamentale di relazioni, di apertura della problematica pedagogica alle scienze della educazione. Lì imparai a capire veramente cosa significasse per me la pedagogia perché sperimentai un'apertura che mi permise di interpretarla, di articolarla nei rapporti con le altre scienze dell'educazione. Perché mi trovai a contatto con studiosi di natura diversa (sociologi, filosofi, psicologi, antropologi) che, pur rimanendo nell'ambito di queste scienze di appartenenza, si occupavano tutti di educazione, di problematiche educative a livello di scuola materna. Eravamo quindi un gruppo eterogeneo che aveva imparato a guardare allo stesso problema da più punti di vista, con occhi diversi. Questa è stata per me una occasione importantissima di reinterpretazione dei problemi pedagogici ed è stata poi questa esperienza che mi ha definitivamente allontanata da quella didattica tecnicistica, procedurale, puramente operativa.

Questa esperienza del trentino è stata quasi parallela all'esperienza che ho fatto a Brescia come docente universitaria, ma nel trentino ho avuto l'opportunità di lavorare accanto ad insegnanti che operavano nelle scuole occupandomi della loro formazione; quindi per più di un decennio sono stata a stretto contatto con diverse figure di operatori che si occupavano di formazione e non è certamente di poco conto lavorare con continuità nello stesso ambiente. Queste persone erano i docenti universitari, erano le insegnanti delle scuole, erano i bambini, perché noi avevamo anche l'opportunità di entrare nelle scuole: un lavoro dunque di ricerca/formazione.

È stata certamente, da questo punto di vista, un'esperienza per me fondamentale, fondamentale per l'indirizzo che poi ho dato allo studio e alla mia interpretazione della didattica. Ho maturato da allora l'idea della didattica come di un campo di ricerca autonomo, una scienza pratica che ha nell'azione didattica il suo oggetto di studio.

Le procedure didattiche, le soluzioni operative che si attivano in aula non sono mai da considerare questioni puramente tecniche, strumentali per il conseguimento dell'obiettivo che ci siamo prefissati, nulla in didattica è così scontato o ripetitivo, anzi ogni situazione e ogni problema si presenta ogni volta in tutta la sua singolare complessità e contestualità e per questo, per la sua soluzione, richiede sempre ricerca, attenta valutazione, decisione.

Nella formazione di Anna Storti è stato determinante l'incontro con Giuseppe Petronio (sia in quanto autore del volume L'Attività letteraria in Italia sia come docente universitario), nel caso di Luciana Zuccheri è stato importante aver avuto al liceo un insegnante del valore di Giovanni Torelli (per lei continua figura di riferimento), nell'apprendistato di Gian Carlo Bertuzzi ha contato molto l'ambiente universitario come stimolo alla lettura, approdo ad un clima culturale diverso da quello più chiuso del liceo, nella biografia professionale di Giacomo Costa le figure parentali (in particolare il nonno ed il padre) hanno avuto un ruolo essenziale nell'indirizzare i suoi interessi verso gli studi scientifici; per te, mi pare di capire, è stato fondamentale l'ambiente in quanto opportunità di lavorare insieme, in quanto gruppo.

Sì, anche se è difficile spiegare questo aspetto.

Io lavoro bene con gli altri; il lavoro intersoggettivo, lo scambio, la discussione, l'apertura sono tuttora per me essenziali. Leggere e studiare sono senza dubbio importanti, così come sviluppare ricerca sul campo, ma da sole queste attività non sono sufficienti. Anche per lo studioso occorre fare i conti con la realtà, con le situazioni reali, con i problemi concreti. I libri, i saggi, le ricerche certamente arricchiscono, anzi sono fondamentali, aiutano a porsi delle domande, spingono ad analizzarsi, offrono preziose opportunità. Essi costituiscono senz'altro uno strumento idoneo a capire noi stessi e gli altri, a interpretare ed interpretarsi; però le cose vanno anche affrontate sul campo, non se ne può fare a meno.

Da questo punto di vista, come ho già detto, proprio questo lavorare insieme mi ha introdotto verso nuove forme di ricerca e, sollecitata anche da quella rafforzata sensibilità – ricordata prima – verso gli aspetti della irripetibilità delle situazioni didattiche, mi ha aperto in particolare l'interesse verso la ricerca qualitativa.

Il tuo è un apprendistato fatto di tanta esperienza e anche di un intenso periodo di lavoro. Come studiosa hai attraversato diverse fasi della scuola italiana: dagli anni Sessanta agli anni Novanta il percorso è davvero lungo e soprattutto fatto di tensioni, focalizzazioni, interessi molto diversi. La "moda" si riflette anche in un particolare clima culturale e nelle tendenze pedagogiche o educative di una certa età.

Che giudizio dai di questi anni e come ti sei collocata al loro interno?

Io ricordo che il nostro istituto di pedagogia era il solo in tutta la Regione. Noi della nostra Facoltà eravamo dunque gli unici pedagogisti che operavano sul territorio. C'è un altro elemento che mi piace ricordare di quel lontano inizio del mio impegno universitario. Enzo Petrini, in quanto Direttore del Centro didattico nazionale di studi e documentazione pedagogica di Firenze, aveva portato a Trieste l'esperienza di quel Centro ed aveva messo in contatto noi collaboratori dell'allora Istituto di Pedagogia con molti referenti nazionali ed internazionali, accademici e scolastici con i quali il Centro fiorentino aveva avviato collaborazioni.

In quegli anni avemmo quindi l'opportunità di avviare una serie di esperienze con la scuola, con gruppi di insegnanti sperimentatori (a cominciare dalla nostra regione Friuli Venezia Giulia) con i quali ci incontravamo mensilmente per analizzare insieme le pratiche educative che insieme avevamo progettato. Non era ancora in uso la parola *expertise* ma nella realtà delle cose già allora eravamo orientati in questa direzione. In realtà tutto questo non l'abbiamo mai inteso o interpretato come una sorta di deviazione della pedagogia verso la dimensione pratica e per me ha costituito una sorta di *fil rouge* che ha attraversato la mia formazione e ha segnato il mio modo di essere docente, ha animato il mio interesse verso la scuola e ha rappresentato anche la fonte principale della mia attività di ricerca.

Questa condizione ci ha spinti a vivere molto da vicino i problemi scolastici: penso per esempio ai primi anni Settanta, quando la scuola si è aperta agli organi collegiali, o, quando subito dopo, la scuola ha iniziato ad accogliere anche i diversamente abili, ad avere maggiore attenzione per i problemi connessi all'integrazione con risvolti molto significativi sui modi e le forme della valutazione. Siamo stati a più riprese impegnati nelle scuole su queste tematiche, assai sentite dai docenti in quegli anni. Un altro momento cruciale per la scuola italiana, che mi ha visto direttamente coinvolta, è stato quello dell'entrata in vigore nel 1985 dei nuovi programmi delle elementari; ero tra l'altro a stretto contatto con la Commissione che aveva steso i programmi. Ricordo che Cesare Scurati, presidente del gruppo, aveva messo in piedi un'articolazione molto complessa, di supporto ai docenti, imperniata proprio sulle nuove indicazioni programmatiche e metodologiche con cui la scuola elementare doveva misurarsi. Facemmo allora cinque anni di formazione sui programmi...

Quello che mi sento di dire è che in tutti questi anni vi è stata una costante: ho sempre seguito, e da vicino, la formazione degli insegnanti. Ho tenuto tra l'altro anche numerosi corsi di formazione finalizzati alla preparazione dei concorsi: sono autore, insieme a tutto il nostro gruppo triestino, di un corposo volume che si intitolava *Maestri domani*, un libro scritto proprio per la preparazione al concorso magistrale, che ha avuto un grosso successo di vendite, al di là delle nostre intenzioni e delle nostre aspettative.

Volendo trovare un elemento di sviluppo, credo di poter dire di aver maturato chiaramente l'idea che per occuparsi di didattica, per fare ricerca in campo didattico occorre essere presenti anche sul campo ed entrare in contatto diretto con la pratica e la concretezza dei problemi, con i soggetti che li vivono ed io credo di

averlo fatto con una certa continuità di intenti e di impegno, al di là delle mode o dei tempi o delle stagioni.

Andando ad un altro momento della tua biografia professionale, tu hai partecipato, e tuttora continui a partecipare, all'attività di un gruppo di pedagogisti che ogni anno a Brescia dà vita ad un convegno di riflessione su importanti temi pedagogici, ispirandosi a una concezione dell'educazione e della pedagogia a indirizzo spiritualista e cristiano. Mi riferisco al gruppo di Scholè...

Scholè è un Centro di studi pedagogici fra docenti universitari cristiani che aveva tenuto il suo primo incontro nel 1954 sul tema *La pedagogia cristiana* e fin da subito, di anno in anno, gli argomenti individuati per il convegno annuale sono stati sempre temi di particolare significato ed incidenza nel discorso pedagogico del nostro tempo. Ne ricordo, ad esempio, alcuni: fra i primi, *L'attivismo pedagogico*, *La sperimentazione in pedagogia*, o altri successivamente: *Pedagogia interculturale* o *L'università tra cultura e nuove professioni educative*.

A queste giornate di studio – a seconda dei temi affrontati – venivano anche invitati studiosi stranieri, come fu ad esempio il caso de *La sperimentazione in pedagogia* (1956), che ebbe la presenza di Raymond Buyse e di Émile Planchard quali principali relatori dell'incontro.

Ho lavorato a Brescia all'università cattolica ed ho frequentato sempre i convegni di Scholè; ero senz'altro inserita in questo ambiente culturale e del resto nel nostro istituto di pedagogia hanno lavorato docenti come Norberto Galli o Giuseppe Vico che provenivano dall'Università cattolica. Certamente, però, nel mio caso la partecipazione a Scholè alimentava altre sollecitazioni e a sua volta ne era alimentata; sollecitazioni che l'ambiente culturale triestino composito, anche se talvolta un po' marginale e comunque ricco di una sua tradizione, non mancava certo di attivare.

Negli anni Ottanta tu collaboravi periodicamente con una rivista, «Scuola italiana moderna». Ho letto alcuni di questi tuoi interventi. Io questi anni li ho vissuti a scuola come insegnante, erano soprattutto gli anni in cui la parola chiave era “programmazione”. Era una programmazione centrata sugli obiettivi ed era intesa in modo quasi univoco: tutti gli insegnanti e tutte le discipline dovevano conformarsi ad un certo modello. Ebbene ho trovato un articolo di Grassilli dei primi anni Ottanta in cui già venivano individuati i limiti, le carenze, le derive pericolose di questa eccessiva attenzione alla dimensione formale. Il titolo di questo articolo era appunto Programmare per insegnare. I rischi della formalizzazione.

Vi mostro una parte dell'articolo:

Insomma il modello appare fondamentalmente corretto; ma si tratta pur sempre di uno strumento e come tale la sua efficacia non si determina in assoluto, ma dipende dell'uso che di esso si fa o si sa farne. Così, come spesso accade, anche per la programmazione può accadere che una inadeguata applicazione non risponda agli intenti, anzi giunga persino a deviarne il senso. Accade, cioè, che certe funzioni dello strumento

vengano esaltate a scapito di altre e gli effetti risultino squilibrati e persino devianti rispetto alle attese.

La messa in atto della programmazione – del resto ormai istituzionalizzata in alcuni livelli di scuola e comunque praticata più o meno diffusamente anche negli altri, e forse proprio a causa di questa istituzionalizzazione che facilmente si trasforma in burocratizzazione – ha fatto in certi casi accentuare in modo esasperato la *dimensione formale e progettuale del modello*, riversando su questa tutto l'impegno dell'insegnante. Di conseguenza, vengono a prevalere le esigenze organizzative dell'insegnamento e la sua efficienza tecnologica, si rafforzano le preoccupazioni descrittive e conoscitive della situazione didattica e quelle di una corretta formalizzazione delle operazioni da svolgere; infine, in rapporto a tutto questo emerge la necessità di assicurare la messa a punto di strumenti oggettivi e analitici di osservazione e di verifica.

Ma il modello della programmazione non è un modello formale dell'insegnamento; è un modello operativo, nel senso che la sua funzione prioritaria è quella di orientare, guidare, facilitare le decisioni operative. La sua bontà non si misura sulla correttezza formale di una relazione scritta, ma sulle sue effettive possibilità di essere di guida e di sostegno all'azione.

In quel periodo facevo parte del comitato scientifico della rivista «Scuola italiana moderna». Una rivista molto letta dai maestri; io avevo l'incarico di curarne una pagina: ogni secondo numero inviavo alcune cartelle che rappresentavano un articolo di redazione. Ricordo che i miei primi interventi furono due articoli di critica della programmazione. Per chi si occupava di didattica scolastica, questo divenne un tema di discussione. I miei dubbi si insinuarono mentre discutevo di questi problemi assieme a Cesare Scurati, Elio Damiano, Paolo Calidoni. Certo si trattava di una forma di programmazione di cui la scuola italiana aveva bisogno. Tradizionalmente nella nostra scuola gli insegnanti entravano in classe, svolgevano con impegno il loro lavoro, ma con modalità prevalentemente intuitive e legate ad una eccessiva discrezionalità individuale. Si trattava di un modo di fare scuola costruito in gran parte sulle capacità anche creative del singolo insegnante: scarsa abitudine ad una riflessione sistematica sulla didattica e, soprattutto, poca propensione al confronto con i colleghi. La scuola della programmazione fu una scuola che ruppe questa forma di inerzia e all'inizio rappresentò un'importante innovazione. Io ricordo che nel nostro istituto di pedagogia venivano insegnanti desiderosi di mostrarci le loro programmazioni: volevano certamente confrontarsi con noi, ma avevano soprattutto bisogno di sapere se il modo con cui avevano operato era corretto. Fu un momento che per certi versi fece bene alla scuola, ma quello che veniva proposto nelle interpretazioni più diffuse era un modello che non si poteva seguire sul piano pratico, perché era troppo rigido e legato ad una visione deterministica del rapporto insegnamento/apprendimento, o del rapporto obiettivi/esiti di apprendimento. In realtà bisogna sempre stare attenti, perché l'atteggiamento critico deve essere sempre un atteggiamento riflessivo che va sempre accuratamente approfondito, non si tratta mai di buttare via tutto. La programmazione sviluppava certi atteggiamenti positivi del fare scuola; richiedeva l'acquisizione di una visione più organica dell'insegnamento e una finalizzazione più chiara e puntuale del lavoro scolastico, però era stata proposta alla scuola in un

modo troppo formale. E gli insegnanti si accorsero presto che questo modello non era adeguato allo scopo che si proponeva, al punto che – come spesso ci dicevano – la loro programmazione, una volta stesa, spesso finiva nel cassetto.

In precedenza hai detto che nella tua professione sei stata guidata anche dalla passione: senza questo entusiasmo, questo interesse forte è difficile andare avanti nel proprio lavoro. Come si fa a trovare passione quando il lavoro, come spesso accade, è una scelta obbligata, una condizione necessaria alla propria sopravvivenza? Hai parlato anche di “vocazione”, ma in una società come la nostra non sempre è possibile seguire questa spinta, questo impulso a seguire una via. A volte nonostante gli sforzi non riusciamo in qualcosa e allora bisogna ricorrere a un ripiego; tu stessa hai sottolineato l'importanza dell'occasione, di trovarsi al momento giusto con l'idea giusta e la persona giusta e questo nella vita non sempre accade.

Come posso lasciarmi coinvolgere in quello che faccio se non l'ho cercato?

Logicamente io penso anche ai nostri specializzandi che hanno un curriculum molto differenziato ed esperienze lavorative anche in settori diversi da quello scolastico: non tutti sono arrivati qui perché volevano fare l'insegnante.

Lo so, quello che dici è vero, ed io non so dare una risposta decisa al problema che poni. Credo che comunque dobbiamo cercare di dare un senso a quello che facciamo. Ad ogni modo penso che nell'attività dell'insegnamento sia impossibile non trovare una simile spinta. È un tipo di lavoro talmente intricato e complesso – legato com'è alla contestualità, io lo vedo anche vario e variegato, non certo ripetitivo – che non può non coinvolgere chi lo pratica. Ci possono essere dei momenti, dei periodi più o meno lunghi di stanchezza: tutti li attraversiamo. Anche l'università in questo periodo non vive certo un periodo facile, non la nostra università in particolare ma l'università italiana in generale, e alcuni problemi si riflettono sul quotidiano e sulle prospettive a breve e medio termine, fino al punto da mettere in crisi chi vi lavora. Intendo dire che ci sono dei momenti di caduta della motivazione, ma non si può rimanere vincolati a queste sensazioni. Per quanto riguarda l'insegnante a scuola, credo che una importante risorsa consista nel rivolgere l'interesse sulla propria crescita culturale e professionale, tendere al loro miglioramento, senza cedere a facili soluzioni di routine.

Venendo alla parte che riguarda la SSIS, vuoi provare a raccontare quale riflesso ha avuto questo tuo vissuto professionale su un'esperienza che sta ancora continuando? Questa tua visione “integrale” che mira a tenere ben salde tutte le facce dell'insegnamento e a non sottovalutare alcuna che peso ha avuto nella SSIS? O meglio: è penetrata o è rimasta un enunciato?

È difficile che possa valutare direttamente io i risultati della mia azione, di Direttore e docente della SSIS. I risultati li potranno apprezzare gli specializzandi quando andranno a scuola oppure, se ci vanno già adesso, vedere, mentre fanno

scuola, se e come riescono ad elaborare e ad impiegare quanto è stato appreso frequentando la Scuola. In questo senso, forse è troppo presto per un bilancio anche se provvisorio della nostra Scuola di specializzazione. Posso dirti invece qualcosa che riguarda più in generale il mio vissuto professionale, la mia attività di docente. Se questo può essere un segnale, posso constatare che vengono ancora a trovarmi studenti che ho avuto trenta anni fa e spesso, quando ho occasione di incontrarne qualcuno per la strada, ci soffermiamo volentieri a ricordare quanto è stato fatto insieme e talvolta a riprendere il discorso.

Posso aggiungere ancora una breve considerazione. Non so in che termini il passato incida: tu fai, tu partecipi, ti impegni e ti fai coinvolgere, poi bisogna vedere se e come questo incide effettivamente nella vita degli altri, ha una sua utilità: ma questo possono dirlo solo gli altri. Questa considerazione vale naturalmente anche per la SSIS: vorrei sentire da loro stessi le difficoltà che incontrano, le problematiche che rilevano, l'utilità che sperimentano. È più facile valutare l'impianto organizzativo della SSIS, ma vedere come uno ci sta dentro, come si muove, come sa valorizzare quello che vi trova... tutto questo dipende molto da chi ha il compito di formare, ma dipende anche dall'incontro che si riesce a realizzare. È bene, dunque, su questi aspetti, sentire dagli stessi specializzandi cosa avrebbero voluto o vorrebbero poter trovare, che cosa cercano, che cosa si aspettano: questo potrebbe essere un discorso dialogato. Da un punto di vista organizzativo è chiaro che in un tipo di scuola come la nostra, così complessa e articolata, i problemi ci sono, direi che sono immancabili, ma per altri aspetti bisogna sentire loro cosa dicono di noi e del nostro lavoro! Stanno trovando quello che si aspettano? È davvero un luogo dove si è trovata l'opportunità di fare nuove esperienze, di aprire nuove conoscenze? Quello che noi possiamo senz'altro fare è migliorare il rapporto di partenariato con le scuole che accolgono i nostri tirocinanti. Bisogna fare in modo che il lavoro del tirocinio diventi veramente l'asse portante della formazione docente. Adesso il numero dei supervisori è aumentato e quindi possiamo anche pensare di lavorare con maggiore progettualità e con un accordo più diretto con le scuole. I nostri specializzandi sanno benissimo che ho sempre considerato il tirocinio come una delle componenti forti della mia idea di questa scuola. Io ritengo il tirocinio un elemento fondamentale della formazione. Occorre però che il tirocinio sia progettato e realizzato in un certo modo. Su questo stiamo cercando di riflettere, di migliorare le cose e di indirizzare conseguentemente la nostra azione.

C'è un passo in un tuo scritto che rimarca questa importanza che attribuisce al tirocinio, anche se il contesto in questo caso è quello della scuola primaria. Ve lo leggo:

Di fatto con il tirocinio lo studente è messo nelle condizioni di fare un'esperienza fondamentale: quella di riuscire a guardare in modo nuovo e diverso il proprio oggetto di studio e di formulare interrogativi sulle situazioni e sui problemi che realmente si vivono e si affrontano a scuola, impegnandosi, anche alla luce delle proprie conoscenze teoriche, a riflettere sul «caso» particolare, arricchendo così di significati nuovi e sollecitando su nuove problematiche lo stesso studio teorico.

In questo atteggiamento esplorativo e di ricerca lo studente esercita un insieme di processi cognitivi per apprendere dall'esperienza – *osserva, riflette, confronta, verifica, interpreta* – e il Tirocinio si apre così anche su una dimensione scientifica e culturale. Per questo il Tirocinio non è un campo applicativo, ma luogo di verifica della progettualità educativa dove vengono anche elaborate nuove conoscenze e nuovo sapere perché vengono formulati nuovi interrogativi e vengono sollecitati nuovi metodi e strumenti di ricerca; non riguarda acquisizioni tecniche, quindi, ma la formazione di una diversa mentalità nei confronti dell'insegnamento e lo sviluppo di più adeguati strumenti cognitivi per far fronte alla complessità dei fatti educativi.

(Il tirocinio: esperienza conoscenza formazione, in La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 65-66)

Il corso di laurea in Scienze dell'educazione è stato il primo corso di laurea ad attivare il tirocinio come parte integrante del percorso di studi universitari. Non il tirocinio svolto dopo essersi laureati, ma, appunto, all'interno del corso stesso. Ricordo che quella volta ci trovammo con altri gruppi di pedagogisti provenienti da altre università (Bari, Firenze, Torino...) e mettemmo insieme una riflessione sul tirocinio finalizzata alla formazione della figura dell'educatore e a quella del formatore nel corso di Scienze dell'educazione. Il discorso del tirocinio allora, con questa funzione interna al corso di laurea (quindi non con una finalità strettamente professionale, ma con una funzione di approfondimento e di conoscenza della realtà dei problemi del proprio ambito di lavoro), si aprì anche alla scuola con l'istituzione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria. E siccome mi occupavo di queste questioni, quando venne istituita la SSIS, fui invitata a farne parte ed assunsi la direzione della scuola avendo nel tirocinio un po' il punto di riferimento anche in questo percorso della formazione secondaria. Naturalmente i processi sono molto lenti e su questi temi e in generale sulla formazione docente, la ricerca è ancora scarsa. Non so se e come la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie cambierà. Se la SSIS resterà o meno. Ma credo che continuerà ad esserci il lavoro di partenariato con la scuola, cioè la collaborazione tra Università e Scuola per la formazione dei docenti. Questo aspetto resterà, ma dovrà rinforzarsi, organizzarsi meglio; e su questo si sta cominciando anche a sviluppare un po' di ricerca. Io stessa mi sto occupando di queste problematiche, in quanto il tirocinio può costituire anche un momento di formazione per l'insegnante accogliente e non solo per il tirocinante; diventa in tal modo occasione di formazione continua e di autoformazione.

Per concludere vorrei farti una domanda un po' cattiva. Tu sei passata dalla pedagogia alla didattica. Vi è chi sostiene che sia legittimo parlare solo di Didattiche disciplinari ritenendo la Didattica generale una semplice astrazione avulsa dal contesto. Come si può rispondere a questa critica, che viene in particolare da alcuni settori, da alcuni ambienti culturali?

Questi aspetti li ho toccati più volte nel mio corso di Didattica generale e il mio modo di interpretare il problema è davvero l'esito di un prolungato incontro fra quanto sono andata studiando e riflettendo e il mio rapporto diretto con l'espe-

rienza degli insegnanti. Parlare solo in termini di didattica disciplinare è di per sé un discorso limitativo, significa non considerare aspetti importanti nella preparazione di un insegnante. La didattica disciplinare rischia di limitare la questione della didattica al problema tecnico della trasmissione del contenuto disciplinare, e non può rimanere chiusa dentro un contesto così circoscritto.

Vorrei cominciare proprio da qui: intanto mi pare scontato che occorra possedere un certo sapere per insegnarlo, che, quindi, chi insegna storia o matematica debba possedere e padroneggiare la disciplina in questione e che per insegnarla debba essere in grado di riuscire a comunicare quel sapere a giovani studenti, riuscire a fare in modo che lo apprendano. E questo è già meno scontato, dal momento che riuscire a comunicare o a trasferire qualcosa ad altri, perché questi lo apprendano, non è dato dal fatto che a quei contenuti si aggiungano delle informazioni relative a possibili strumenti o all'impiego di più o meno nuove tecnologie. Il fatto è che ciò che chiamiamo didattica disciplinare non è la risultante di una giustapposizione tra il sapere disciplinare e un insieme di procedure o di tecniche che definiamo didattiche: cioè, quando la storia o la matematica diventano per un insegnante oggetto di insegnamento non si tratta di aggiungervi o di applicarvi delle abilità tecnologiche; l'operazione implica piuttosto una vera e propria trasformazione di quel contenuto nel senso che quel sapere diventa qualcos'altro. Gli insegnanti, attraverso l'esperienza stessa dell'insegnare, imparano la loro materia in modo nuovo, sono portati a vederla e a conoscerla in modo nuovo. Occorrerebbe far luce su queste questioni se ci occupiamo di formazione degli insegnanti, ed è già avviato un importante filone di ricerche a questo proposito, fondato proprio sul "pensiero" degli insegnanti. Penso che la metodologia qualitativa di ricerca possa aiutarci in questa problematica: essa infatti ci mette a contatto diretto con i docenti, non per osservare cosa fanno, ma per parlare con loro e sentire da loro stessi cosa fanno, perché lo fanno, come lo fanno. Questo aspetto, che è riconducibile alle ricerche di tipo biografico, ci permette di capire che cosa è passato nella mente di chi ha agito, che cosa ha fatto elaborare nella mente di un docente quel certo contenuto che è diventato oggetto di insegnamento.

E a questo si aggiunge l'altra questione che tu mi chiedevi. Chi insegna matematica, come qualsiasi altra disciplina, deve anche progettare il suo lavoro, deve saper dare un *sensu* ai momenti valutativi, deve saper motivare i ragazzi della sua classe, deve saper mantenere desta la loro attenzione e valorizzare la dimensione relazionale. Anche se non ne è del tutto consapevole, nelle situazioni concrete in aula, legge sempre i singoli aspetti di interesse disciplinare alla luce di un più vasto contesto di riferimento, che investe una prospettiva metodologica di carattere generale. Insomma non si può separare l'agire concreto da questo quadro teorico che l'insegnante si è costruito attraverso una sua formazione scientifica, culturale, pedagogica: ancora una volta non si tratta di una giustapposizione, ma di una chiave interpretativa che l'insegnante deve dare immancabilmente al suo lavoro. Senza questo sguardo più vasto l'agire dell'insegnante rischia di ridursi a

un espediente tecnicistico, mentre invece è continua elaborazione ed ogni volta scelta, decisione personale.

È proprio la complessità dell'intreccio di queste diverse componenti che rende l'azione didattica un atto singolare. Non esiste infatti un unico modo giusto e corretto di affrontare a scuola un problema di insegnamento. Come ha anche osservato Elio Damiano «si può essere “buoni insegnanti” in molti modi, ovvero a seconda: degli alunni, della materia insegnata, del tipo di scuola, dell'ambiente esterno, della congiuntura. Ovvero: della situazione. Non esiste l'insegnante “buono ovunque”, ma bisogna vedere, caso per caso e di volta in volta. Ma anche nella medesima situazione non c'è un solo modo giusto di insegnare».

[A questo punto ha avuto luogo un vivace e cordiale dibattito]