

Crescere insegnando: una professione “in cammino”

Marcello Tempesta¹

¹Università del Salento

Abstract: Without dwelling on questions of engineering or the organisation of training, the essay delves into the nature of teaching professionalism in the face of the challenges posed to schools today, in order to understand what can support teachers' growth in the current context. The paper has an anthropological-educational character and its outline is extremely simple: an introductory framework on the socio-cultural dimensions of the current changing era that challenge the work of those who teach; three analyses on how to rethink the cultural basis, methodological competences, attitudes and motivations of teaching as a "profession of the human being"; a final image that aims to summarise the path and relaunch the idea of teaching as a profession "on the move".

Keywords: Social transformations, Teacher professionalism, Culture, Methodologies, Motivations,

Riassunto: Senza soffermarsi su questioni di ingegneria o di organizzazione della formazione, il saggio approfondisce la natura della professionalità docente davanti alle sfide poste alla scuola di oggi, per comprendere cosa possa sostenere il percorso di crescita degli insegnanti nel contesto attuale. L'intervento ha una natura antropologico-educativa e il suo schema è estremamente semplice: una cornice introduttiva sulle dimensioni socio-culturali dell'attuale cambiamento d'epoca che sfidano il lavoro di chi insegna; tre approfondimenti relativi a come ripensare la base culturale, le competenze metodologiche, gli atteggiamenti e le motivazioni dell'insegnamento come “mestiere dell'umano”; un'immagine finale che vuole sintetizzare il percorso e rilanciare l'idea dell'insegnamento come professione “in cammino”.

Parole chiave: Trasformazioni sociali, Professionalità docente, Cultura, Metodologie, Motivazioni,

1. La cornice: nel mezzo di un cambiamento d'epoca

Quanto alle ragioni per cui l'evoluzione socio-culturale del nostro tempo interpelli l'azione della scuola e il lavoro degli insegnanti, si potrebbero sintetizzare le nostre notazioni introduttive con una espressione quasi sloganistica: il mondo sta cambiando, la scuola sta cambiando, inevitabilmente sta cambiando la figura e il lavoro dell'insegnante. C'è quindi evidentemente una dimensione variante che va presa in considerazione nell'analizzare i profili odierni della professionalità docente.

In questo inizio di nuovo millennio, siamo nel mezzo di gigantesche e vorticose trasformazioni storico-culturali e psico-sociali che nel loro insieme configurano un autentico cambiamento d'epoca, facendo vacillare antiche evidenze in campo educativo,

ma apprendo anche inedite possibilità. Un mondo che si complessifica e interconnette sempre più, una società che diventa sempre più plurale e multiculturale, l'impatto delle rivoluzioni tecnologiche e comunicative sui processi simbolici e sulle relazioni umane, l'accelerazione esponenziale del cambiamento mettono in crisi in maniera radicale, secondo alcuni, la possibilità stessa dell'educazione come trasmissione intergenerazionale di conoscenze e valori. "È possibile educare in una società disorientata?", potremmo chiederci riprendendo gli interrogativi posti da W. Brezinka in un suo celebre saggio (Brezinka, 1991). La condizione postmoderna, la liquidità e la frammentazione della sua cultura, non comportano forse una propensione a vivere esclusivamente nel presente ed una coscienza puntuativa, temendo il futuro come una minaccia e tagliando gli ormecci con il passato, percepito come inutile zavorra? Il tipo umano del nostro tempo non è inevitabilmente un soggetto che si concepisce come autopoietico, come qualcuno che si fa da sé, mosso dalla certezza di iniziare, col suo avvento nell'esistenza, daccapo e da solo la storia, solo soprattutto di fronte all'immane compito di conferire significato alla totalità del reale?

Tutto ciò tocca il senso, secondo alcuni il destino, e la stessa sopravvivenza della scuola (Castoldi, Chiosso, 2017). Certamente appare in crisi il modello novecentesco di scuola, come segnalato dalla "fatica educativa" che attraversa le istituzioni scolastiche negli ultimi decenni e da fenomenologie quali quelle della demotivazione e del sottorendimento, della dispersione conclamata ma ancor più di quella strisciante di tanti allievi che vivono forme di distanza affettiva e di stagnazione esistenziale pur rimanendo più o meno nel perimetro dell'istruzione, dei Neet, del disagio lavorativo di molti insegnanti. Esito inaspettato e paradossale della cosiddetta società della conoscenza. Gli scenari futuri, a giudizio di alcuni studiosi, vanno nel senso della iperscolarizzazione (un ulteriore aumento dell'offerta e della presenza della scuola), a giudizio di altri nel senso della descolarizzazione (nella forma dell'*homeschooling* organizzato a livello parentale o comunitario, o dell'*unschooling*, di tipo più libertario; oppure attraverso una sostanziale sostituzione della scuola attraverso forme radicali di *e-learning*, anche sotto la spinta di argomentazioni di tipo economico-efficientistico). Per quanto ci riguarda, pensano (insieme ad altri) che la scuola abbia un futuro, non sia un'istituzione "epocale" e avviata necessariamente al tramonto, a patto che si dia corso ad un riposizionamento della scolarità nel contesto postnovecentesco, cioè ad una intelligente e coraggiosa opera di

neoscolarizzazione.

Questa prospettiva chiama inevitabilmente in causa gli insegnanti. Vi è oramai tra gli analisti un consenso sempre più diffuso sul fatto che il possibile punto archimedeo per sollevare le sorti della scuola sia costituito (con il concorso degli altri fattori intra ed extrasistemici) dal *fattore umano*: la *scuola di qualità* la fanno, innanzitutto, gli *insegnanti di qualità*. Chi sono? Come si generano? Come si continuano a coltivare? Queste, in estrema sintesi, le questioni delle quali si occupa la *Teacher Education*, il filone di ricerche intorno alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Margiotta, 2018).

Il dibattito nel mondo è molto ricco: ci concentreremo sulla necessità di ricomprendere e praticare in modo nuovo tre aspetti costitutivi dell'insegnare: un lavoro che riguarda tutti i docenti, quelli in formazione iniziale e quelli già in servizio, e il mondo della scuola nel suo complesso.

2. Ripensare cosa insegnare

È il tema della base culturale dell'insegnante (all'interno del problema della proposta curricolare della scuola): questione decisiva, perché lo specifico della scuola è di essere un'esperienza educativa che avviene attraverso la comunicazione del sapere, è l'educare istruendo (diversamente da quanto accade in altri contesti educativi, altrettanto importanti, ma che privilegiano altre modalità educative). Va detto chiaramente: la conoscenza conta, e per l'insegnante è il lavoro di una vita, un lavoro che va ben oltre il momento in cui (come si dice con infelice espressione) si sono "terminati gli studi". Abbiamo bisogno ancora, anzi proprio oggi, di insegnanti colti (capaci di maneggiare le loro discipline come specifici angoli visuali sul mondo, invitanti e sorprendenti finestre sulla realtà da spalancare nella quotidianità scolastica dei nostri ragazzi, per provare a proporre loro, nel frastuono comunicativo che spesso li circonda, l'apparentemente inattuale, ma affascinante, esperienza di una partecipazione personale all'esperienza culturale e di una applicazione al lavoro conoscitivo) (Fedeli, 2021); abbiamo bisogno di insegnanti impegnati stabilmente in un'opera ricorsiva e intelligente di aggiornamento culturale, anche in ragione del continuo ampliamento dei saperi contemporanei e in alcuni casi della loro obsolescenza.

Ciò non ha niente a che vedere con forme di sterile enciclopedismo: si tratta, anzi, di

andare più nel senso di una essenzializzazione dei saperi che della superfetazione incoerente e disorganica di materiali informativi, imparando a contrastare quell'imbastardimento nozionistico della conoscenza che mortifica l'autentico apprendimento e a favorire forme di apprendimento significativo. È "essenziale" ciò che concerne l'essenza di una cosa, ciò che essa non può non essere. Ciò sgombera il campo da un'idea minimalista o pauperistica di essenzialità: se c'è l'essenzialità, c'è ciò per cui una cosa sussiste, il senso che le dà forma, ciò che deve compiersi perché essa sia pienamente sé stessa. L'essenziale è dunque il massimo, non il minimo. L'insegnante, insegnando, offre una piccola parte di ciò che sa, ma è decisivo che cosa sceglie come meritevole di essere presentato (oltre che il modo in cui lo presenta, come vedremo). La didattica è in gran parte criteriologia della scelta nell'insegnamento (con che criteri, insegnando, scelgo ciò che scelgo, e come lo propongo). Ogni generazione deve individuare il "canone" della propria conoscenza (ciò che salveremmo da un naufragio portandolo sulla nostra zattera), ma ogni generazione si deve prendere la responsabilità, oltre che di conservare il patrimonio culturale, di fare spazio per introdurre nuovi elementi, sacrificando qualcosa.

In questo senso appare interessante anche un lavoro sulle nuove forme di costruzione e comunicazione della conoscenza tipiche della galassia multimediale (che seguono modelli sempre meno unidirezionali e sempre più reticolari, di collaborazione e condivisione, secondo un modello Wiki): esse veicolano nuovi *format* e nuovi contenuti culturali nei quali i nostri allievi si muovono al loro agio e ai quali ci possono in alcuni casi guidare. Spesso il mondo adulto li guarda ancora un po' snobisticamente solo come fattori di disturbo, mentre si tratta di introdurli con saggezza e apertura nelle dinamiche scolastiche.

Oggi, inoltre, siamo giustamente attenti al fatto che la conoscenza può generare competenza, cioè capacità di abitare il mondo (competenze cognitive, disciplinari e trasversali, e competenze non cognitive, socio-emozionali, tratti di personalità, forse si potrebbero chiamare anche virtù). Possiamo descrivere la competenza come il frutto maturo della autentica conoscenza, tema molto affascinante che non è possibile sviluppare in questa sede. Naturalmente, si possono pensare le competenze in tanti modi, anche molto riduttivi: in senso anticulturale e funzionalistico, competenze di puro adattamento socio-lavorativo, utili per non affogare nella complessità della piscina

postmoderna nella quale i giovani, si dice, si troveranno “gettati”. M. Benasayag, autore del celebre volume *L'epoca delle passioni tristi*, nel suo più recente *Funzionare o esistere?* afferma che così rischiamo di ridurre i nostri giovani a bilanci europei di competenze, nella rincorsa di un “funzionamento” performante che non offre mai loro l'opportunità di “esistere” veramente (Benasayag, 2019).

3. Ripensare come insegnare

È il tema delle competenze professionali, della dimensione metodologica del lavoro del docente, da non confondersi con un metodologismo che si affida ingenuamente alle tecniche o agli strumenti didattici (oggi soprattutto quelli digitali) come panacea risolutiva: il metodo, piuttosto, è la consapevolezza unitaria a cui ricondurre tutti i passaggi quotidiani del lavoro scolastico, con le loro minute *technicalities*, secondo dei passi che sono segnati nel loro compinarsi dalla consapevolezza dello scopo di ciò che si fa.

Incredibilmente, ci sono giovani che ci manifestano il loro desiderio di insegnare! Alcuni dicono di voler correre il rischio di questa avventura sfidante, altri di voler fare questo lavoro addirittura per un sogno di servizio agli altri. Lo troviamo miracoloso e quasi commovente, con tutto ciò che abbiamo tentato di fare in questi decenni per screditare il lavoro del docente. Capita, allora, a lezione di testarli, provocandoli in questo modo: “Non crediate, quando andrete in aula, di trovare 30 ordinati uditori delle vostre conferenze. Ve li dovrete conquistare ad uno ad uno, sia che si tratti di contenere il disordine in contesti più vivaci e indisciplinati, sia che si tratti di sconfiggere la noia in contesti più civili, perbene e un po' azzimati. Li si parrà vostra nobilitate!” (La cosa incredibile è che lungi dallo smontarli o impaurirli, spesso questo discorso li intriga ancora di più, e li probabilmente c'è del talento e della vocazione...).

Vogliamo in questo modo far balenare loro l'idea che il mestiere dell'insegnante è fondamentalmente un mestiere di mediazione. Il suo specifico, cioè, non è appena il sapere ma il sapere far sapere, l'insegnamento capace di provocare apprendimento e di comunicare “il sapore del sapere”. Lo è sempre stato, ma forse oggi ancor di più. Non si insegna per il solo fatto che qualcuno parla, ma perché si promuove apprendimento e agentività personale. Docenti e allievi sanno per esperienza che la relazione educativa può decadere a ingozzamento o recita sociale. Come osserva H. Rosa (esponente

dell'ultima generazione della Scuola di Francoforte), chi insegna conosce bene quei momenti in cui l'attenzione di allievi e allieve è incatenata al punto che la classe "risuona", in cui ci si riesce reciprocamente a coinvolgere e a essere coinvolti. Allo stesso modo, conosce pure quei momenti in cui si ha la sensazione di parlare nel vuoto, in cui nulla "torna" indietro. Insegnare e apprendere, secondo il sociologo francofortese, riescono quando la scuola diventa uno "spazio di risonanza", falliscono se i rapporti di interazione restano "muti". Il concetto di risonanza prende avvio dalla constatazione che esistono, secondo lui, almeno tre differenti modelli di relazione io-mondo: indifferenza; repulsione; risonanza. In quest'ultimo caso, il soggetto sperimenta il mondo (o un suo segmento specifico) come "responsivo", come qualcosa che gli risponde, gli parla, lo sostiene, lo attiva conoscitivamente e affettivamente (Rosa, 2020).

L'insegnante non è appena il cultore di una disciplina; non è nemmeno un travet dedito ad un lavoro impiegatizio ripetitivo e routinario, o un polifunzionario sociale, o un algido tecnologo: giocando un po' con il lessico freudiano, lo potremmo definire un "polimorfo virtuoso", chiamato ad intrecciare numerose dimensioni per perseguire in modo nuovo il compito antico della scuola. Come un prisma dalle molte facce, l'identità dell'insegnante contemporaneo è ricca, plurale e multiforme, e risulta dalla combinazione e dalla integrazione di molteplici dimensioni: culturale, metodologico-didattica, pratico-riflessiva, organizzativa, comunicativa, tecnologica, e (aspetto fondamentale) artigianale. Abbiamo bisogno di valorizzare tutta la ricchezza dei *teaching methods* che l'evoluzione didattica ci offre senza assolutizzarne nessuno (e senza screditarne nessuno, compresa la vituperata lezione frontale), usandoli in modo unitariamente finalizzato per far emergere nei giovani la loro persona, ed evitare che la quotidianità scolastica risulti dall'affastellamento caotico di una molteplicità di stimoli didattici incoerenti scambiata per innovazione (non sempre il cambiamento è innovazione generativa e sviluppo: può essere anche regresso). Cosa permette di non ridurre tutto, nel lavoro dell'insegnante, ad una mera addizione di funzioni, ad un mansionario impossibile, al lavoro di un equilibrista o di un superman che cerca di rispondere ad una miriade di esigenze sociali, ma al quale sfugge l'essenziale? Occorre passare alla terza dimensione, quella decisiva per imparare a diventare maestri, quella forse oggi più trascurata e quasi innominata.

4. Ripensare perché, per chi, con chi insegnare

È il tema dell'intenzionalità pedagogica e dell'insegnamento come “mestiere dell'umano”, delle motivazioni e degli atteggiamenti dell'insegnante nel vivere la relazione educativa, della sua postura antropologica di fondo. È ciò che nel tempo, lentamente, può fare di un docente, di un professore, di un insegnante, un maestro. Parola antica e impegnativa, che richiama il *magister*, la realtà di una ricchezza, di un “di più” che in una persona, diciamo meglio, che attraverso una persona si può intravedere, e che è il segreto motore che accende il cammino senza fine della conoscenza: la grandezza e la bellezza attraente del mondo, il fatto che ci sono più cose in cielo e in terra, come fa dire W Shakespeare a un suo personaggio, che in tutta la nostra limitata capacità di comprensione (si tratti di studiare la letteratura piuttosto che le scienze, l'arte piuttosto che le tecnologie, la storia piuttosto che l'economia).

Ci ha colpito il fatto che un illustre studioso come P.C. Rivoltella, che è un grande cultore delle tecnologie e dell'*e-learning*, sconfessi la dizione “scuola digitale”, preferendo piuttosto parlare di “scuola al tempo del digitale”, riaffermando, in questo modo, il concetto che la scuola resta la scuola anche nella nostra epoca (Rivoltella, 2018). C'è tanto che sta cambiando, c'è quindi una dimensione variante, ma c'è anche qualcosa che permane nel cuore del cambiamento, c'è una dimensione invariante. Le tre funzioni della scuola, a suo dire: accogliere lo studente nei suoi bisogni di crescita, comunicargli in maniera viva (e non riduttivamente “museale”) il patrimonio culturale, per introdurlo al mondo ed aiutarlo ad orientarsi nella costruzione di un progetto di vita. La relazione educativa, in questo, è fondamentale, perché essa è il luogo in cui avviene il nesso tra esperienza conoscitiva e crescita integrale della persona, quello che M. Nussbaum chiama *human flourishing* (Nussbaum, 1996). La relazione educativa è l'offerta di una eredità di senso per la realizzazione di sé da parte del soggetto (Bellingreri, 2019): questo comporta un compito esistenziale (la tensione al proprio compimento) e un compito storico (la capacità di decodificare e di abitare il mondo).

A questo livello decisivo della sua professionalità, l'insegnante chi è? Un testimone della possibilità e della positività della vita, qualcuno che esemplifica come educare significa comunicare all'altro ragioni di vita e di speranza. Tutto ciò mentre si consuma un conflitto doloroso per i nostri giovani, ma spesso invisibile: la lotta al significato (alla possibilità che l'esistenza abbia senso) che la nostra società ha dichiarato. Il grido di tanti e di tante è muto, e fingiamo di non vederlo. In questo senso l'insegnante è un profeta di

quell'*humanum*, che esiste, irriducibile, sotto la coltre di detriti che sembrerebbero averlo coperto. Non è appena un informatore, ma diremmo un narratore: narra, cioè fa vedere, indica quello che prima di lui altri (i poeti, gli scienziati, gli artisti) hanno visto; è un attivatore, un motivatore, e quindi non ha appena una funzione formativa di competenze o di socializzazione.

Ci è capitato di parlare con un padre alle prese con la situazione del figlio che gli ha comunicato, verso la fine della scuola superiore, di non essere più interessato a continuare gli studi, perché l'*influencer* che segue si vanta di non sapere nulla e di non saper fare nulla, ma ha milioni di follower e guadagna molti più soldi di quanti il padre laureato potrebbe guadagnare anche impiegando dieci vite. E con una madre alle prese con la figlia di quattordici anni che le ha chiesto la agognata borsa da 1800 euro (che un tempo sarebbe stato il desiderio di qualche matura signora della buona borghesia). Se anche questo è, realisticamente, il nostro clima socio-culturale, non bisogna commettere l'errore di scandalizzarsi dei nostri ragazzi: bisogna piegarsi sulle loro ferite, sulle povertà educative che si possono incontrare nelle periferie geografiche e in quelle esistenziali, nei quartieri problematici o in quelli del centro, anche essi attraversati dalle correnti fredde che soffiano in quest'epoca tarda e stanca. Un'epoca che tuttavia, a nostro giudizio, è straordinariamente propizia per l'avventura educativa, proprio perché queste ferite sono altrettante domande silenziose che aspettano qualcuno che le intercetti e le faccia evolvere, che metta in azione, in movimento, che muova. E ciò è possibile se si è a propria volta mossi, commossi. Ha detto un insegnante che è anche un narratore e un giornalista dalla penna fiammeggiante: "una generazione ferita attende una generazione commossa, ammesso che esista". Che è come dire che non si può afferrare se non si è autenticamente "afferrati", non si può insegnare (cioè produrre dei segni che fanno intravedere aspetti del mondo) se non si è a propria volta "in-segnati", spesso "segnati" da incontri con maestri che non di rado sono all'origine della nostra scelta di insegnare.

Da questo punto di vista sono decisive le comunità professionali ed umane che oggi siamo chiamati a costruire. Come si impara ad insegnare? Banalmente: insegnando, andando "a bottega", imparando da chi insegna; ma anche condividendo l'insegnare, riflettendo sull'insegnamento (e questo è meno banale). Si impara, cioè, "per esperienza" nel senso vero del termine: praticando l'insegnamento e trovando dei contesti di riflessione critica (anche attraverso l'approfondimento scientifico) e di comunicazione interumana, che

permettono di ritornare consapevolmente sulle proprie pratiche. Ciò che stiamo dicendo non è un *vaste programme*, per usare l'ironica espressione di De Gaulle, ma è qualcosa che già esiste nella scuola. C'è una grande ricchezza, della quale spesso gli insegnanti non sono consapevoli: ci sono migliaia di "geni anonimi della didattica". Però è decisivo, per le scuole, imparare a comunicare ciò che fanno: le scuole possono così, a loro volta, diventare poli di formazione. Come pure è interessante il rapporto tra mondo dell'università e mondo della scuola, perché ognuno ha qualcosa da portare: il mondo della scuola ha da portare la sua straordinaria ricchezza pratico-esperienziale, e l'università può portare delle luci che fanno vedere le cose bellissime che gli insegnanti fanno, a volte senza rendersene conto.

In questa prospettiva è importante capire che c'è un "ciclo di vita" dell'insegnante, con momenti, esigenze, stagioni diverse: c'è l'insegnante in formazione iniziale, il momento dell'*induction* professionale (l'inserimento del novizio), l'insegnante con competenze particolari, la figura di sistema, il formatore, l'insegnante maturo, con picchi e cadute motivazionali. Si può essere molto motivati all'inizio, si può smarrire per strada la motivazione, ma ciò non è una tragedia se ci sono delle comunità umane e professionali nelle quali la formazione ha anche questa funzione di rimotivazione. I percorsi di formazione, dunque, sono centrali, ma senza avere il mito dell'esperto che viene da fuori: ci sono ricchezze nella scuola per cui uno può ammaestrare tanti. Certamente possono servire iniziative dall'alto, di carattere sistemico, centrale, ma a nostro giudizio soprattutto dal basso, a partire da bisogni formativi reali.

Ci permettiamo di fare un piccolo esempio: ci ha chiamato un po' di tempo fa una nostra amica che insegna in un vivace liceo scientifico della provincia di Lecce e ci ha detto che i professori si erano accorti che durante la pandemia avevano "perso" molti ragazzi. Come se tanti di loro non avessero più nessun gusto e nessuna voglia di rimettersi su ciò che prima, tutto sommato, era abbastanza usuale. Una collega, chiacchierando di questo, riferiva che le stava facendo compagnia un nostro libro sulla motivazione scolastica (Tempesta, 2018). La nostra amica ha detto conosceva l'autore e si è offerta di chiamarci. Ci ha chiesto se potevamo andare e dire loro cosa dovevano fare. Ecco, questo è il mito dell'esperto: ma non serve a nulla. È una delle due modalità secondo le quali dalla scuola si guarda alla formazione proveniente dal mondo universitario: o seguendo il mito dell'esperto, o (più spesso) l'idea che il "professorino" non sappia nulla di ciò che

facciamo noi che siamo “con le mani in pasta”. Entrambe, ci permettiamo di dire, un po’ sbagliate: dovremmo parlarci un po’ di più. Le abbiamo proposto un’altra cosa: facciamo un Collegio docenti dialogato, nel quale voi due che vi siete accorte di questi “dati”, che avete posto questi problemi, introducete il lavoro dicendo a tutti perché siamo lì, che cosa stiamo cercando, quale bisogno formativo ci ha mosso, e dopo eventualmente chi viene da fuori della scuola, se ha qualcosa da dare, la comunica. È l’inizio di un percorso di ricerca-formazione partecipata.

Un’amica insegnante ci diceva che questa terza dimensione (perché, per chi e con chi insegnare) è quella di cui non si parla nelle tante, troppe riunioni di scuole che rischiano a volte di diventare “progettifici” (la scuola, affermava con sofferta ironia, è quella cosa che si fa negli intervalli tra un progetto e l’altro). Della dimensione decisiva, secondo lei, spesso si parla quando si è in coda alla macchinetta del caffè. Le cose fondamentali per una comunità educante: i ragazzi come stanno? stanno imparando, stanno crescendo, stanno facendo un cammino? e noi insegnanti come stiamo? stiamo imparando, stiamo crescendo, stiamo lavorando? oppure, in mezzo a tantissime occupazioni e tanto stress, stiamo sopravvivendo?

Crediamo che le comunità scolastiche debbano cominciare a ripartire dalle questioni reali, e il dirigente può avere in questo una funzione decisiva: vediamo alcuni dirigenti che stanno interpretando bene la funzione di leader educativo, di “connettore carismatico”, facendo emergere bisogni veri e mettendo le persone a lavorare insieme, magari partendo da un piccolo gruppo. Ma sono importanti anche le reti estese, comprese quelle virtuali, come pure l’associazionismo: educare insomma, nel nostro tempo, non è affare da persone sole.

5. Un’immagine per non concludere

In un bel discorso al mondo della scuola, tenuto in Piazza S. Pietro il 10 maggio 2014, Papa Francesco ci sorprende dicendoci che, proprio per stare davanti alle grandi sfide educative che caratterizzano il nostro tempo e che ci fanno sentire inadeguati, privi di risposte rassicuranti e compiute, abbiamo bisogno di “insegnanti incompiuti”. In che senso l’incompiutezza può essere una opportunità, addirittura una virtù e non un limite? Quali sono le caratteristiche dell’insegnante incompiuto?

“Andare a scuola significa aprire la mente e il cuore alla realtà, nella ricchezza dei suoi

aspetti, delle sue dimensioni. E questo è bellissimo! Nei primi anni si impara a 360 gradi, poi piano piano si approfondisce un indirizzo e infine ci si specializza. Ma se uno ha imparato a imparare, - è questo il segreto, imparare ad imparare! - questo gli rimane per sempre, rimane una persona aperta alla realtà! [...] Gli insegnanti sono i primi che devono rimanere aperti alla realtà [...] con la mente sempre aperta a imparare! Perché se un insegnante non è aperto a imparare, non è un buon insegnante, e non è nemmeno interessante; i ragazzi capiscono, hanno “fiuto”, e sono attratti dai professori che hanno un pensiero aperto, “incompiuto”, che cercano un “di più”, e così contagiano questo atteggiamento agli studenti. Questo è uno dei motivi perché io amo la scuola”.

Viene alla mente la Sinfonia n. 8 in si minore di F. Schubert, detta comunemente *L'incompiuta* perché non fu mai terminata dall'autore. Ma tale circostanza esprime felicemente anche il tono e il contenuto dell'opera, l'incompiutezza come tensione infinita, come opportunità che induce ad una postura di umiltà, di ricerca, di apertura, di condivisione. La stessa che ci pare sia necessaria oggi agli insegnanti nel complesso, creativo, entusiasmante lavoro che li attende.

Bibliografia

Bellingreri, A. (2019). *La consegna*, Scholé, Brescia.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano.

Brezinka, W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma.

Castoldi, M., Chiosso, G. (Eds.) (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori, Milano.

Fedeli, C.M. (2021). *L'attimo vincente. Saggio sull'insegnamento*, Franco Angeli, Milano

Margiotta, M. (2018). *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.

Nussbaum, M. (1996). *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna.

Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia.

Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia.

Tempesta, M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*, La Scuola, Brescia.