



Il problema dell'affidabilità per la formazione degli insegnanti

The problem of reliability in teacher education

Demetrio Ria
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

If truth is the result of the way world is socially constructed, then the teaching-learning process is partly the result of rules belonging to the “social” dimension of a process of beliefs construction. Teachers’ reliability is thus an intrinsic feature of any positive teaching-learning relation. It is grounded on pillars made of knowledge and values. (a) “Knowledge” and “skilfulness” could be considered as the reliability typical of experts, which is ultimately managed according to their expertise—i.e. the cognitive roots of their skills. (b) “Values” are regarded as the proximity of our conceptions of what is good, right, likeable, and what is “worth” believing. By re-reading reliability’s pillars in a sociological perspective, one could unveil some skills essential to the education of teachers belonging to a “second modernity:” epistemological, logical, anthropological, and axiological skills.

Se la verità è frutto di una costruzione sociale del mondo, il processo insegnamento-apprendimento risponde in parte anche ai canoni della dimensione “sociale” del processo di costruzione delle credenze. La credibilità dell’insegnante, pertanto, diventa caratteristica intrinseca del rapporto positivo insegnamento-apprendimento. I pilastri su cui poggia sono costituiti a) dalla “conoscenza” e dalla “competenza”; questa è essenzialmente la credibilità dell’esperto: gestire questo aspetto della credibilità significa avvalersi della expertise ovvero della radice cognitiva, della competenza dell’esperto; b) dai “valori”; la prossimità delle nostre concezioni di ciò che è buono, giusto, preferibile, ciò per cui “vale la pena” affidarsi e credere. Rileggere i pilastri della credibilità in chiave sociologica porta alla luce alcune competenze e indispensabili alla formazione del docente della “seconda modernità”: competenze epistemologiche, logiche, antropologiche, assiologiche.

KEYWORDS

Teacher training, Teaching-learning process, Reliability, Trustworthiness, New teaching roles.

Formazione degli insegnanti, Processo insegnamento-apprendimento, Affidabilità, Credibilità, Nuovi ruoli di insegnamento.

1. Introduzione

Un insegnante entra in classe ed esprime la sua funzione e il suo ruolo comunicando alcuni contenuti: “ragazzi oggi parleremo della teoria degli insiemi, della poetica del Leopardi, del fenomeno dei vulcani, della guerra dei Trent’anni etc.”. Nel processo di rappresentazione dei contenuti e dei fenomeni ai quali tali contenuti si rifanno si intrecciano teorie diverse, ma cosa si compie in quei primi istanti del processo di insegnamento? Si considera che chi parla è un oratore e chi ascolta un uditore. All’oratore viene riconosciuta una certa dose di conoscenza e, in contesto scolastico, all’uditore una più o meno ampia dose di ignoranza. Va da sé che gran parte delle acquisizioni che gli uditori apprendono è fondata su una solida base critica che è quella per la quale tacitamente si considera l’oratore come colui che sa ciò di cui sta parlando. Ovviamente, nella maggior parte dei casi ciò è sufficientemente vero, anche se quel carattere di affidabilità di cui si veste il comunicatore è dato da diversi fattori sia soggettivi, sia oggettivi come, ad esempio, la forza della disciplina che sta insegnando, o la natura dell’argomento affrontato.

Qualunque percorso si compia nell’indagine critica del processo insegnamento-apprendimento, è noto che esso si fonda sulla relazione docente-allievo e questa relazione risponde tanto ai canoni della dimensione “oggettiva”, quanto ai canoni della dimensione “sociale” del processo di costruzione delle credenze. Infatti, che la verità sia frutto di una costruzione sociale del mondo (Searle 2006; Berger, Luckmann 1997; Goodman 2008) entro cui tale verità si iscrive e che i processi che rendono affidabile tale assunto di verità siano processi di affidabilità crescente, costituiscono, almeno dagli anni ‘70 del secolo scorso, una delle piste di ricerca più ricche e fruttuose. Tale percorso di ricerca trova e risponde in maniera adeguata alla necessità di rappresentare, descrivere e per certi versi prevedere fenomeni molto concreti della vita sociale della scuola e dei gruppi di apprendimento in generale. Ad esempio, è noto che qualora un docente non venga adeguatamente supportato dai genitori (come giustamente sostiene Binanti, i genitori ricoprono oggi molto più di ieri il ruolo di veri e propri sindacalisti dei loro figli) ne subisce l’immediato abbattimento della portata culturale, e dell’autorevolezza che egli dovrebbe essere sempre in grado di possedere ed esprimere. Nella scuola italiana è esperienza ormai consolidata che i docenti vengano mutilati della loro credibilità proprio dai genitori degli allievi. Le ragioni di tale processo sono diverse e sono spesso di origine sociale. Ciò non toglie che tutte influiscono direttamente o indirettamente sull’affidabilità del docente e di conseguenza sulla relazione educativa-formativa. La situazione non è fenomenicamente molto diversa anche all’interno di percorsi formativi strutturati che hanno luogo in contesti formativi per adulti, all’interno di imprese, ed in generale in altre agenzie educative. Ne consegue che se si vuole riflettere oggi intorno al processo educativo occorre necessariamente considerare (e per coloro che operano anche padroneggiare) i processi di affidabilità che vengono messi in atto nei contesti strutturati finalizzati ad interventi educativi e/o formativi. Occorre, infatti, sviluppare padronanze nell’identificazione dei processi reliabilistici e nella gestione delle relazioni comunicative in generale. La domanda che ci si pone è pertanto: può il docente formatore includere nella propria formazione anche elementi di gestione dei processi di costruzione dell’affidabilità? E su un piano più generale: perché queste padronanze rientrano in una evoluzione critica della professionalità in-

segnante? Hanno una qualche ricaduta nello sviluppo di specifiche competenze professionali? Il paradigma teorico dal quale muove la presente riflessione è certamente quello di considerare la pedagogia (generale secondo Gennari) come una teoria della conoscenza formativa ed educativa. Il contenuto tacito di tale teoria è l'unità del sapere disciplinare ed il suo nucleo metafisico è dato dalla reciprocità tra conoscenza e apprendimento.

2. La credibilità

Per poter rispondere alla prima delle domande poste sopra occorre, in verità, dare risposta ad un'altra che, se non altro per il suo ampio orizzonte filosofico, le contiene tutte. Vale a dire occorre rispondere alla questione di cosa sia la credibilità e quali sono i fondamenti, le radici profonde, che la costituiscono. Spesso si considera credibile colui che è onesto, chi è coerente, chi è, appunto, affidabile. Aristotele nella *Rhetorica* ha sostenuto giustamente che crediamo più facilmente alle persone oneste e questo vale in generale, ma vale ancor più nelle questioni che non comportano certezza, ma opinabilità. Quindi per Aristotele e *latu sensu* per il sentimento comune, in altre parole per la maggioranza delle persone, la credibilità è una "qualità" personale, una caratteristica morale della persona. Tuttavia, andando un po' più a fondo si scopre che la credibilità - così come l'autorevolezza, o la professionalità - non è, o almeno non è soltanto, una qualità personale. La credibilità è qualcosa che viene riconosciuto da altri, anche se evidentemente non può prescindere dalle qualità personali; non è una caratteristica intrinseca del soggetto, ma è una relazione, è un rapporto. Noi diciamo infatti: "ti credo", "ho fiducia in te".

In ogni relazione (comunicativa, educativa, sentimentale, sociale, etc.), le persone si attribuiscono reciprocamente una maggiore o minore credibilità. Tuttavia attribuire all'altro una qualche credibilità costituisce, come ha osservato giustamente Gadamer, l'accordo portante su cui si regge ogni relazione umana (Gadamer 1973). Ossia noi anticipiamo sempre all'altro un bonus di credibilità, di affidabilità. Quindi la credibilità è una relazione ed è una dimensione presente in ogni rapporto umano: ma quali sono le radici della credibilità? Su cosa si basa la credibilità?

Il primo pilastro della credibilità è costituito dalla "conoscenza" e dalla "competenza"; questa è essenzialmente la credibilità dell'esperto. Il caso "tipico" è quello della credibilità dello scienziato, e più in generale, della persona "bene informata". Questo primo tipo di credibilità soggiace al criterio della falsificabilità popperiana secondo cui una proposizione è vera finché non viene invalidata, cioè falsificata, da qualche fenomeno (*experimentum crucis*) che la contraddice¹.

Il secondo pilastro della credibilità poggia sui "valori"; la prossimità delle nostre concezioni di ciò che è buono, giusto, preferibile, ciò per cui "vale la pena" affidarsi, credere in qualcuno, in se stessi o in un Essere superiore, nella giustizia, nella bontà, etc. Ad esempio, questa è la ragione per cui, si ritengono altamente credibili persone che incarnano, in modo evidente nel loro modo di es-

1 Questa forma della credibilità è tale da poter essere sempre facilmente controllata, non si potrà fare altrettanto con altre forme di credibilità.

sere, nella loro condotta, quell'ideale che anche l'osservatore o il giudice vorrebbe realizzare. Quindi si tende a ritenere più credibile chi condivide i nostri stessi valori oppure chi incarna i valori che godono di maggior prestigio, di maggior considerazione nella nostra società².

Il terzo pilastro si fonda sull'"attaccamento" e sull'"affettività"; questa è la forma di credibilità per la quale si può affermare: "ti credo perché ti voglio bene".

Nella vita reale, concreta, queste tre radici si intrecciano e si mischiano: così una fonte che originariamente si legittima per la dimensione cognitiva, valoriale o affettiva, può poi risultare credibile anche per altri aspetti che essa richiama. Pertanto un tipo di credibilità può generare un altro tipo di credibilità.

Oltre a questi tre pilastri, la credibilità gode poi anche di una proprietà: l'estensione. Infatti, la credibilità può essere più estesa, universalistica, può valere in senso "generale", oppure può avere mire più specifiche, appunto "mirate", limitata a *range* specifici. In questo senso la credibilità basata sulla conoscenza, cioè la credibilità dell'esperto tende, almeno nella nostra società, ad essere necessariamente una credibilità specifica, limitata, e anzi si fonda proprio su questo aspetto³. Si intende come generalizzata quella credibilità che si è attribuita alla persona come tale o a ciò che rappresenta (es. il Papa, il Presidente, etc.). La credibilità normativa, cioè la credibilità basata su valori, e, ancor più, la credibilità affettiva, tende ad essere una credibilità generalizzata in questo preciso senso, cioè basata più sull'affidamento personale che sulla competenza specifica.

Abbozzato sinteticamente l'orizzonte articolato della credibilità è possibile tradurlo intorno alla professione e al ruolo dell'insegnante.

3. L'insegnante credibile

Quello dell'insegnante è un ruolo sociale e, come ogni altro ruolo che agisce nella società si sviluppa orizzontalmente e verticalmente componendo ed intrecciando diversi interessi poiché vari sono gli interlocutori con i quali deve confrontarsi: i ragazzi, i genitori, i colleghi, i dirigenti scolastici e ministeriali, i mass media, etc. Ponendosi al centro di questo articolato sistema, l'insegnante diventa il fulcro di una molteplicità di aspettative; e l'esercizio della professionalità richiede una continua identificazione di opzioni e di scelte da operare ed attuare.

In questo magma gestire la "credibilità" significa, almeno inizialmente, avvalersi della *expertise* ovvero della radice cognitiva, della competenza dell'esperto. L'*expertise* dell'insegnante si compone di tre elementi fondamentali: la competenza disciplinare, quella metodologica e infine quella comunicativa. Infatti, l'insegnante è un esperto di una disciplina o di un insieme di discipline, e il suo ruolo è quello di trasmettere abilità nel riconoscere e utilizzare strumenti adeguati a tradurre la co-

- 2 Questa seconda radice, spesso si intreccia, con un altro elemento, cioè con l'elemento del potere e della posizione sociale (status). Spesso chi incarna i valori centrali di una società è anche chi detiene una qualche forma di potere. E proprio per questo risulta credibile – o almeno riesce a farsi obbedire – anche e soprattutto per il potere di attribuire ricompense o punizioni.
- 3 Ad esempio, un ottimo studioso di matematica è altamente credibile nel suo campo di studio, ma può essere assolutamente inaffidabile quando consiglia un buon film, un buon cibo ad un amico.

noscenza, i contenuti conoscitivi di queste discipline, in comportamenti e azioni appropriate. Quindi il primo aspetto per la costruzione della credibilità di un insegnante poggia sulla competenza disciplinare. Proprio questa competenza disciplinare è quella che si associa immediatamente all'idea di un insegnante credibile. Il secondo aspetto della competenza è la capacità di insegnare, cioè l'uso professionale di quell'insieme di competenze didattiche e metodologiche che permettono di trasmettere nel modo migliore, più efficace, più coinvolgente i contenuti disciplinari e culturali rendendoli facilmente accessibili alle diverse intelligenze con le quali ci si relaziona. Da ultimo, il terzo aspetto della competenza è la competenza comunicativa, la quale è molto di più della pura competenza disciplinare e si pone ben oltre la competenza metodologica. Questa, infatti, si manifesta nella capacità di identificare le modalità comunicative più adatte alla propria intenzione, al contesto e allo scopo; e soprattutto nella padronanza nell'adattare la propria azione comunicativa alle specifiche esigenze del "destinatario designato". Dunque, un bravo insegnante deve essere un buon comunicatore, ma il buon comunicatore diviene anche un bravo insegnante quando, per usare le parole di un grande psicologo sociale, sa assumere il "ruolo dell'altro" (Mead 1937) vale a dire, sa "decentrarsi", sa uscire da se stesso per assumere lo sguardo dell'altro, la prospettiva dell'altro, sa interpretare l'aspettativa dell'altro nei suoi confronti. Ovviamente per tener conto delle competenze dello studente, "sintonizzarsi" con queste competenze, non basta assumere un modello astratto di studente a cui riferire l'intervento educativo, ma occorre farsi carico di ogni soggetto-persona nella specificità della loro individuale intelligenza. Un quarto aspetto della competenza, parafrasando Erving Goffman (2002), è quella che si potrebbe definire arte drammatica. La caratteristica del lavoro dell'insegnante è di svolgersi costantemente sulla ribalta, davanti a un pubblico, sotto lo sguardo di un pubblico. Ci sono mestieri, professioni, che si svolgono essenzialmente nel retroscena e il mestiere dell'insegnante, come tutte quelle professioni che hanno a che fare con le relazioni interpersonali, si svolge invece sulla ribalta, davanti a un pubblico. Questo aspetto, cioè l'essere sempre sulla scena, sempre sotto lo sguardo di altri, uno sguardo che è anche giudicante, produce quel tipico affaticamento e stress che è proprio della professione insegnante. L'insegnante deve essere sempre presente a se stesso, padrone della situazione, non mostrare debolezze, non perdere il controllo della situazione. Tuttavia è essenziale per l'insegnante saper "tenere la scena".

La seconda radice della credibilità dell'insegnante, quella che si fonda sul valore, impegna l'attenzione e la cura del professionista in due direzioni:

- 1) quella soggettiva (di ruolo): vale a dire nella cura dei valori che governano il proprio lavoro;
- 2) quella sociale (o di funzione): vale a dire nella cura dei valori che guidano, determinano la relazione con i ragazzi.

Riguardo alla prima prospettiva, può essere utile riflettere su quella che è l'auto-percezione degli stessi insegnanti. Molti si esprimono affermando "io faccio l'insegnante", ma questo (almeno dal punto di vista della percezione della credibilità) è profondamente diverso dall'affermare "io sono un insegnante". Colui che si esprime immedesimandosi nel suo ruolo è certamente più credibile di colui che vive il suo ruolo meramente come una funzione esecutiva, trasmissiva o come un impiegato. L'insegnante immedesimato con il suo lavoro prende seriamente il suo ruolo, è attento al rischio di adagiarsi su *routines* operative, rimanendo sempre

aperto a produrre, rielaborare, ricreare nuove strategie, modelli, metodologie oltre che continuando a studiare per affinare le sue conoscenze disciplinari. È consapevole di essere un ricercatore non un impiegato (Binanti, Tempesta 2001; Margiotta 2010; Xodo 2006). Questo non solo perché le discipline, tutte le discipline – dalla linguistica alla storia, dalle discipline scientifiche a quelle artistiche – evolvono, vedono continuamente nuove scoperte e acquisizioni, nuove metodologie, ma anche perché è costitutivo di una professione intellettuale – quale è quella di un insegnante – mantenere viva la curiosità per se stessi, ed anche perché in tal modo è possibile comunicarla al formando senza creare quello scollamento tra ciò che si chiede agli educandi e ciò che si fa. Un altro valore fondamentale che dovrebbe governare il lavoro dell'insegnante è la serietà. La serietà impone la progettazione e il controllo sia dell'operato dell'allievo, sia dell'azione dell'insegnante il quale non deve improvvisare. L'improvvisazione fa perdere credibilità. Quindi è più credibile l'insegnante immedesimato, motivato, serio, che ci crede. Ma un certo grado di distanza dal ruolo è necessario. L'insegnante deve essere immedesimato, coinvolto, ma l'insegnante troppo coinvolto, troppo "anima e core", quello che concepisce l'insegnamento come pratica da "vecchia zia" buona non fa un buon servizio. Questo ruolo così emotivamente carico impedisce di leggere con la dovuta intelligenza, con la dovuta distanza prospettica, la situazione del ragazzo, i suoi limiti, e quindi di intervenire con lucidità, di capire i passi che devono essere fatti, di giudicare correttamente qual è il suo bene.

Il rapporto educativo è – prima di tutto e più profondamente di ogni altra cosa – un rapporto personale, coinvolgente. Il coinvolgimento vero implica reciprocità e la reciprocità rifiuta la complementarità rigida (il rapporto superiore-inferiore cristallizzato e superbo), ma anche la simmetria, cioè il malinteso di porsi sullo stesso piano dei ragazzi.

La credibilità è sempre collegata al ruolo e dipende dal ruolo, nel bene e nel male. I diversi ruoli, soprattutto i ruoli professionali – come quello dell'insegnante – dispongono di un patrimonio più o meno grande di credibilità a seconda dell'istituzione in cui sono incardinati e a seconda della posizione che occupano in tale istituzione, più o meno elevata. Allora possiamo chiederci: qual è il patrimonio di credibilità di cui il ruolo dell'insegnante – in generale – gode oggi nel nostro paese? La risposta è pleonastica, ma se si sviluppano competenze anche nella capacità di costruire modelli (discreti) di affidabilità il percorso di recupero dell'identità e del valore professionale sarebbe certamente più agevole.

4. Condizioni di affidabilità nel contesto educativo-formativo

Un ambiente educativo rappresenta un sistema sociale aperto agli estremi e definito da un insieme di regole talvolta anche piuttosto rigide. In linea di massima può essere descritto e rappresentato dalla teoria di Parsons in quanto rispetta il modello AGIL⁴. In questo contesto si incunea anche la "credibilità" dell'inse-

4 Sostiene Parsons che un qualunque sistema sociale: **A**: gode di una *funzione adattiva* vale a dire tende ad adattarsi al contesto esterno e a sviluppare risorse per il suo controllo in modo da avere la garanzia che al sistema vengano assicurate le risorse necessarie. La funzione adattiva ci porta dunque ad indagare il sottosistema economico, cioè il funzionamento del-

gnante e la sua “capacità” di usare i sistemi comunicativi per la produzione di “comportamenti” sociali educati. Pertanto occorre riuscire a sviluppare competenze specifiche che consentano di intervenire consapevolmente sul sistema di relazioni e di comunicazioni interne ed esterne al sistema per poter gestire e controllare il percorso formativo che viene agito nel contesto. La consapevolezza di questa funzione del docente è emersa dalla complessità partecipata di cui ogni agenzia educativa è stata investita ed in modo particolare la scuola sta vivendo. Ovviamente, rileggendo i pilastri della credibilità in chiave sociologica si portano alla luce alcune competenze chiave che risultano essere indispensabili alla formazione del docente della “seconda modernità”⁵:

- A. Competenze epistemologiche: capacità di gestire la conoscenza non in chiave contenutistica, ma in chiave problematica legando i problemi alla realtà del mondo circostante.
- B. Competenze logiche: di metodo e di docimo che attengono alla dimensione della progettazione e controllo degli interventi educativi tendenti a valorizzare la dimensione antropocentrica del sistema educativo in generale. E l'importante dimensione della misurazione e del controllo dei percorsi e degli interventi.
- C. Competenze antropologiche: imparare modi e sistemi per favorire la costruzione di una identità integrale, ma non integralista della persona che vive nella dimensione del locale, ma partecipa individualmente di una vision e mission anche globale. Favorire lo sviluppo di comportamenti includenti e di dialogo interculturale.
- D. Competenze axiologiche: individuare, progettare e gestire processi comunicativi ed educativi miranti all'acquisizione di specifiche valutazioni riguardo ai processi di ricettività e rispondenza, approvazione e negazione, stima e amore sia sul piano della gradazione gerarchica universalistica sia sul piano della specificità e diffusione.

le strutture che concorrono alla produzione delle risorse intese in senso lato (beni materiali, tecnologie, capitali, informazioni, conoscenze, etc.) e la divisione del lavoro che lo caratterizza. Si deve anche osservare che la risposta alle sfide poste dai cambiamenti del contesto esterno possono sollecitare processi di cambiamento delle strutture sociali, creando situazioni di crisi e di tensioni non facili da risolvere. **G**: gode della *funzione del raggiungimento dei fini*. Come per la precedente funzione il sistema si autoregola per la distribuzione e l'impiego delle risorse in riferimento ai fini prioritari che vengono perseguiti. **I**: gode della *funzione integrativa* riguarda il raccordo e la necessaria coerenza e armonizzazioni delle decisioni e delle azioni che hanno luogo nelle strutture nelle quali il sistema si articola (sottosistemi, collettività, ruoli, etc). Concorrono a tale risultato le strutture che presiedono alla formulazione delle norme, che ne controllano il rispetto da parte dei sottosistemi e dei membri della società, e che ne sanciscono negativamente la violazione. **L**: gode della *funzione del mantenimento del modello latente* è il sistema attraverso cui si trasmettono i valori (i modelli culturali) nella società, garantendo che essi siano interiorizzati dai membri della società. (Parsons, 1965).

- 5 Se si legge tale percorso alla luce di quanto Pellerrey sostiene riguardo alle competenze qui si deve intendere un passaggio oltre e quindi almeno in questo paragrafo il termine competenza deve essere inteso come meta-competenza. Se si considera il piano della riflessione critica operata dallo studio di Pellerrey (2011) come il mondo 2 (quello della definizione categoriale del mondo reale) allora in questo percorso ci si trova sul piano del mondo 3 vale a dire sulla definizione ideal-razionale dell'uso delle categorie.

5. Il nuovo ruolo del docente

Molti dei percorsi di indagine che si sono compiuti oggi, come anche la gran parte delle riforme scolastiche che hanno interessato la scuola italiana, hanno tenuto conto principalmente di aspetti inerenti il primo punto della gestione dell'affidabilità nei contesti educativi, e talvolta anche di particolari aspetti relativi proprio ad alcune specificità considerate come problema rilevante nel contesto. Va detto e chiarito, però che, almeno in Italia, vi sono voci diverse che cercano di affrontare il problema in modo diverso e più integrato. Ad esempio, si sta diffondendo e consolidando l'idea che il docente del terzo millennio debba possedere e integrare diverse padronanze. Umberto Margiotta (2006), sulla scia delle riflessioni di Schön (1993), Altet (2000) etc., in *Insegnare nella Società della Conoscenza* (2007), sostiene che occorre prendere atto che la società del futuro (prossimo) non può più lasciarsi trascinare da una "corsa" al progresso guidata soltanto dalle "ragioni" economiche. Una lettura, anche solo superficiale dei classici dell'economia, spingono a pensare che, siccome siamo giunti ad una unificazione globale dei mercati, e che una politica di colonizzazione di nuovi territori, non può essere avviata per favorire una qualche forma di ulteriore progresso senza attivare processi di autodistruzione. Va da sé, pertanto, che occorre riguardare all'idea stessa di progresso economico non soltanto come crescita della produzione e dello sfruttamento delle risorse, ma come una vera e propria ottimizzazione dell'uso delle risorse in funzione di una sostenibilità, frutto di equilibrio sociale, politico e, soprattutto, guidato da impulsi che non siano soltanto frutto di economie di sfruttamento, ma di crescita culturale e civile. Per queste ragioni Margiotta propone una società fondata sulla maturazione culturale e sulla eccellenza passando così da una *vision* strettamente legata alla conoscenza *tout court* ad una società fondata sul talento, consapevole che ognuno possiede il proprio talento e deve essere valorizzato e incitato a metterlo in atto. A questo compito dovrebbe dedicarsi la scuola e l'università ed in generale a questo obiettivo dovrebbero mirare tutti i percorsi di educazione e formazione.

Data questa prospettiva socio-antropologica attraverso un approccio *grounded* (Tarozzi 2008; Glaser, Strauss 2009; Margiotta 2011) sempre Margiotta ritiene che il ruolo del docente debba trasformarsi e compiere una vera e propria rivoluzione copernicana. Questi, infatti, deve prendere coscienza della complessità del proprio ruolo e della propria funzione al fine di farsi consapevolmente carico dei nuovi compiti e mansioni che l'attuale congiuntura politico-sociale gli impone. Per tale motivo l'idea stessa di docente assume una forma poliedrica allo scopo di adempiere a questo nuovo compito di cui è investito. Una poliedricità prismatica. Infatti, come un prisma decompone la luce bianca nei suoi componenti cromatici anche il docente deve scomporre la conoscenza (anche quella disciplinare) dalla sua usabilità per consentire a tutti i modelli di apprendimento (ai diversi talenti) di poter acquisire *capability* funzionali all'adeguato collocamento sociale. D'altro canto, però, deve poter compiere anche il passaggio inverso, garantire alle diverse intelligenze di potersi raccordare in una unità allo scopo di convogliare gli sforzi verso una *vision* eticamente condivisa intorno all'uomo, la società, il mondo e il futuro.

Quindi l'insegnante non è più semplicemente un portatore sano di sapere da donare alle giovani generazioni, ma è una figura complessa integrata e dinamica che si esprime in una topologia di almeno sei dimensioni: professionista riflessivo, guida educativa, attore sociale, tecnico, insegnante esperto e sapiente artigia-

no. Margiotta ritiene giustamente che un evento complesso, come l'evento educativo-formativo, per poter essere descritto, conosciuto e in qualche modo anticipato e controllato, necessita di un modello almeno altrettanto complesso che tenga conto di tutte le variabili in gioco. Per questa ragione egli sottolinea l'importanza non tanto delle singolarità dimensionali, quanto quella delle relazioni che si possono costruire, misurare e, per certi versi, controllare. A esempio, la *capability* di riflettere sulle pratiche professionali è certamente uno dei due versi in cui deve essere letta la dimensione della professionalità riflessiva dell'insegnante; l'altra è quella della produzione di strumenti utili e la creazione/ideazione di scenari innovativi.

Fino ad oggi la pedagogia ha voluto rilevare la particolare importanza nell'uso consapevole ed esperto della comunicazione facendo leva in modo particolare sull'*overload* comunicativo/informativo in cui ogni individuo è immerso e con cui si deve fare i conti in ogni ambito sociale, civile, culturale ed anche formativo e/o educativo. Ma c'è anche qualcos'altro. Il processo comunicativo costringe ad una costante ri-modellizzazione delle ontologie (regionali) dell'individuo facendo sì che ogni esistente riscopra costantemente la propria determinazione individuale, e d'altra parte provocando un senso di indeterminatezza che certamente acuisce tutti quegli aspetti di debolezza psicologica di cui l'uomo è "vittima" in particolari momenti della sua crescita. Questo senso di instabilità, generato dalla stessa natura dell'uomo e acuito dall'*overload* comunicativo, deve entrare nelle principali preoccupazioni della pedagogia, la quale deve abbandonare la cartesiana staticità della trama e dell'ordito della relazione docente-allievo-ambiente in favore di una multi-dimensionalità dinamica delle rappresentazioni delle relazioni del fenomeno docente-allievo-ambiente. Questa costituisce una vera e propria rivoluzione copernicana per il ruolo e la funzione educante/formatante. Un vero e proprio ribaltamento di prospettiva che rompe l'unicità dei fuochi e della determinazione locale piana in favore di una località globale, complessa e multidimensionale che permette di integrare non soltanto il piano della relazione data *hic et nunc*, ma anche dell'insieme delle relazioni che comunque costituiscono il *plafond* per la determinazione del sé educato.

Lungo tutte le fasi di sviluppo e di crescita, pertanto, costituisce "problema" educativo il "come il soggetto determina l'affidabilità di quello che ascolta e apprende" e che pertanto trasforma in comportamento. Già Peirce aveva individuato nel fallibilismo la posizione che occorre assumere di fronte a conoscenze sintetiche, vale a dire frutto di esperienza. E di recente, soprattutto in campo internazionale, tale problematica è stata messa a fuoco in alcuni studi orientati all'analisi delle relazioni tra le credenze epistemologiche degli insegnanti e le azioni d'insegnamento e le ricadute nell'apprendimento e crescita intellettuale degli allievi (cfr. Anders & Evans 1994; Bendixen & Hartley 2003; Bird, Anderson, Sullivan & Swidler 1993; etc.). Una riflessione che appare condivisa, comune e certamente rilevante, è quella secondo cui vi sono relazioni determinate e classificabili nel processo di crescita intellettuale di un allievo in relazione alla "scelta" epistemologica operata dall'insegnante e dalla coerenza con cui tale scelta viene trasformata in azione educativa/formativa. La "scelta" epistemologica dell'insegnante, come quella compiuta dall'allievo si pongono sullo stesso orizzonte: la considerazione che il tema, la disciplina, la conoscenza, il testimone, l'insegnante, lo scienziato, etc. siano garanti di un processo ricorsivo di affidabilità delle credenze che loro tramite diventano vere e giustificate.

Quindi, alle domande iniziali attraverso le quali ci si chiedeva se si potesse in-

cludere nella formazione del docente anche elementi di gestione dei processi di costruzione della affidabilità e più in generale il perché queste padronanze rientrano in una evoluzione critica della professionalità insegnante, occorre rispondere con un netto sì! La professionalità dell'insegnante si accrescerà notevolmente con l'acquisizione di padronanze sulla gestione della credibilità, ma occorre orientare questo tipo di formazione ad un livello diverso, più teoretico, ma anche critico ed operativo indagando oltre alle radici anche le fronde vale a dire le tecniche che possano garantire il raggiungimento e la giusta valorizzazione dei percorsi di affidabilità compiuti dagli allievi.

Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Anders, P.L. & Evans, K.S. (1994). Relationship between teachers' beliefs and their instructional practice in reading. In R. Garner & P.A. Alexander (Eds.). *Beliefs about text and instruction with text*, 137-153. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aristotele (Oscar 1996). *Retorica*. Milano: Mondadori.
- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28, 15-30.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Binanti, L. & Tempesta, M. (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bird, T., Anderson, L., Sullivan, B., & Swidler, S. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempting to influence prospective teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 9, 253-267.
- Gadamer, H.G. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti.
- Glaser, G.B. & Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Goffman, E. (2002). *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*. Torino: Einaudi.
- Goodman, N. (2008). *Vedere e costruire il mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2011). *The grounded theory of teaching*, Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (2010). *Abilitare la Professione docente*. Lecce: PensaMultimedia.
- Parsons, T. (1965). *Il sistema sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Pellerey, M., (2011). L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica. *Scuola democratica*, 2, 37-54.
- Perry, W.G. (1970). *Intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Searle, J.R. (2006). *La costruzione della realtà sociale*. Torino: Einaudi.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Milano: Carocci.
- Xodo, C. (2006). *Professione docente. Cultura, competenze, deontologia*. Lecce: PensaMultimedia.