

Il docente educatore

di Maria Chiara Micheleni

Abstract

Il presente contributo affronta l'interrogativo di dove e come possa essere praticato l'educativo nella professione docente. Nell'ambito dell'ipotesi dell'educazione come forma di apprendimento, indica nell'intenzionalità la dimensione costitutiva e decisiva sia nel pensare che nell'agire. Ciò chiama in causa il ruolo dei modelli, che saldano la dimensione teleologica e la dimensione metodologica dei fatti educativi e l'importanza della riflessività, come modalità con cui la comunità educativa dà razionalità alla continua interpretazione e direzione delle proprie scelte e delle proprie azioni.

Parole chiave:

insegnamento, educazione, intenzionalità, modello, riflessività

This contribution addresses the question of where and how it can be practiced the educational in the teaching profession. Under the hypothesis of education as a form of learning, it indicates in intentionality the constitutive and crucial dimension both in thinking and acting. This calls into question the role of models, which weld the teleological and methodological dimensions of educational facts and the importance of reflexivity as the way through which the educational community pursues rationality by means of the continuous interpretation and direction of own choices and actions.

Key words:

teaching, education, intentionality, model, reflexivity

Il presente contributo tenterà di affrontare l'interrogativo di dove e come possa essere praticato l'educativo nella professione docente. Ciò significa parlare del ruolo della scuola come istituzione il cui compito precipuo è, appunto, l'istruzione, nella consapevolezza dell'ineludibile rapporto con l'educazione. La pedagogia indaga da molto tempo questo snodo con approcci di vario tipo, che vanno dai più vaghi e suggestivi a quelli più analitici e sobri. Il nostro intervento si collocherà in quest'ultima direzione, nell'ottica specifica ed operativa in cui si muove. Ci interessa, infatti, chiarire come i docenti possano e debbano concretamente agire per insegnare, assolvendo il proprio ruolo istituzionale e, al tempo stesso, educare, nel senso, per ora assunto intuitivamente, di assicurare crescita e direzione positiva all'apprendimento¹.

I termini istruzione e educazione vanno dunque in qualche modo chiariti per affrontare il tema scelto. L'istruzione si delinea attorno all'atto dell'insegnare/apprendere intenzionale; è, pertanto, un processo istituzionalizzato progettato, programmato e verificato. Riguarda i saperi e la loro trasmissione. Il curriculum rappresenta il dispositivo per pensare e progettare la formazione scolastica. In questo senso esso consente e traduce le scelte che la comunità educante compie in ordine al proprio compito: quali discipline, quali saperi, quali contenuti specifici, quali conoscenze, competenze, abilità promuovere e, contestualmente, quali strumenti utilizzare per raggiungere tali scopi. Su questa duplice articolazione della progettazione e dell'intenzionalità della scuola torneremo in seguito.

Sul concetto di educazione è opportuno soffermarsi più a lungo. Abbiamo già detto dei vari approcci di descrizione del significato di questo termine, tendenzialmente retorici, vaghi ma estremamente suggestivi ed evocativi. Baldacci (2006) ne compie un'ampia disamina, richiamando, in particolare, le metafore utilizzate in tal senso, a partire da quella "ostetrica", formulata da Platone nel *Teteto*, per la quale l'educazione consiste nel *tirar fuori* (etimologicamente, *e-ducere*) il potenziale interiore di ciascuno, compiendo quindi per le *anime partorienti* ciò che le ostetriche fanno per il corpo. Altre metafore sono quelle dell'educazione come *coltivazione*, come *modellamento*, come *accompagnamento*, come *nutrizione*, come *guida*, come *risveglio*. Esse sono storicamente consolidate, tanto da essere facilmente rintracciabili nell'uso comune e consentirci, proprio per il loro essere metafore, di parlare di una cosa nei termini di qualcos'altro, individuandone il senso. È evidente, ad esempio, che la metafora *ostetrica* e quella del *modellamento*, si pongono agli estremi logici di visioni educative puerocentriche o eterocentriche, con importanti implicazioni sui vari piani.

1 Sul concetto di educazione si veda in particolare M. Baldacci (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci, pp. 11-64.

Il dispositivo teorico-pratico che le accomuna tutte, individuando in qualche modo il significato ultimo dell'educazione, è il *prendersi cura* di un altro, intenzionalmente in maniera cognitiva, etica, affettivo-emotiva, operativa. Non a caso il rapporto genitori-figli risulta esemplare per parlare di educazione².

Pur riconoscendo la fecondità di un approccio retorico-umanistico al tema, approccio che trova nelle metafore uno strumento assolutamente coerente e proficuo ai fini dell'espressione metafisica del senso dell'educazione, condividiamo con Baldacci (2006, p. 16) l'esigenza di combinarlo con uno di tipo logico-scientifico, capace di precisare meglio ciò che intendiamo per educazione, anche in vista di una traduzione più efficace, empirica ed operativa. In questo senso ci muoviamo in conformità con un approccio pedagogico critico e antidogmatico, con riferimento agli assunti problematicisti di costante attenzione dialettica, da un lato, alla concretezza storico sociale dei problemi e, dall'altro, al ruolo guida della ragione³.

1. L'educazione come forma di apprendimento

Sempre Baldacci (2006), richiamandosi in particolare al lavoro di Laporta (1996), fa propria l'ipotesi de *L'assoluto pedagogico* della riduzione dell'educazione all'apprendimento, proponendosi così di rendere tale concetto più chiaro e scientificamente accessibile. Il congegno della riduzione, utilizzato in questo caso, si configura come trasformazione di un'espressione non chiara, in un'altra equivalente ma più circoscritta, precisa ed empiricamente controllabile. Dire che l'educazione equivale a un certo tipo di apprendimento significa farla corrispondere ad un sottoinsieme dei processi di apprendimento, quelli, peraltro, che le metafore sull'educazione suggeriscono, sia pure in maniera imprecisa. Possiamo anche dire che non tutti gli apprendimenti sono educativi, lo sono solo quelli che corrispondono a una direzione ritenuta positiva: consideriamo educativo insegnare e imparare a rispettare le regole della convivenza civile, ma non altrettanto pensiamo per l'istruirsi a rubare o a truffare gli altri. Al tempo stesso non consideriamo educazione certi apprendimenti, quali ad esempio quelli a carattere prevalentemente meccanico o strumentale come l'imparare l'uso di una calcolatrice o il memorizzare le sigle delle province italiane.

2 Cambi, 2005, pp.13-16.

3 Sul problematicismo pedagogico si vedano, in particolare, Baldacci 2003; Bertin 1995; Frabboni, Pinto Minerva 2001.

L'ipotesi dell'educazione come una forma di apprendimento si colloca, a ben vedere, nel solco dell'affermazione della globalità e dell'unitarietà di ogni processo autenticamente educativo e/o apprenditivo, affermate da tanta, importante riflessione pedagogica. Assumiamo, a tal proposito, due riferimenti che consideriamo emblematici, sia per la loro significatività, sia per il fatto che rappresentano due fondamentali concezioni pedagogiche. Ci riferiamo al pragmatismo di Dewey e al personalismo di Maritain. Nell'opera dei due pensatori, così differenti per impostazione e sviluppo, si rintraccia come filo rosso costante e importante l'affermazione dell'essere l'educazione un processo unitario, che rifiuta frammentazioni e settorialismi. Ricordiamo, per il pensatore americano, il principio dell'unitarietà dell'esperienza, della coincidenza tra educazione e vita, quello del continuum fini/mezzi, così da affermare ne *Il mio credo pedagogico* che «il processo e il fine dell'educazione sono una sola identica cosa» e che «ogni questione e ogni problema speciale, quello della scelta e dell'organizzazione delle materie e dei metodi d'insegnamento, come quello degli edifici scolastici e del loro arredamento, o quello dell'amministrazione scolastica, rappresenta un aspetto speciale di quello che è il problema generale e fondamentale»⁴.

Maritain (1959), negli stessi anni, pubblicando la sua opera pedagogica vera e propria, che, dichiara, avrebbe potuto intitolare "L'educazione dell'uomo", elabora una critica generale ad ogni parzialità educativa fin dalla prefazione, affermando, appunto, la radice unitaria dell'uomo e opponendosi ad ogni frammentazione degli aspetti o poli che la costituiscono (personalità e individualità), del concetto scientifico e di quello filosofico-religioso dell'uomo stesso, dell'oggetto e del soggetto dell'insegnamento, dei fini e dei mezzi dell'educazione.

2. Intenzionalità e apprendimento collaterale

Alla luce di quanto sin qui detto, assumendo l'ipotesi dell'educazione come una forma di apprendimento occorre, a nostro modo di vedere, affrontare alcune questioni:

- che tipo di apprendimento è l'educazione;
- che tipo di legame c'è tra apprendimenti in senso stretto e educazione;
- come favorire l'educazione occupandosi di apprendimento;

Abbiamo già visto che l'educazione può essere considerata un apprendimento che soddisfa certi criteri di "tipologia" e di "direzionalità" (Baldacci, 2006, p. 19). In questo senso ciò è riconducibile all'ampia riflessione di Dewey riguardo l'acquisizione di *abiti* mentali, emotivi, morali, la cui

4 Dewey, 1986, p. 13 e p.447.

natura è astratta e relazionale, di *formae mentis* quali: apertura mentale, atteggiamento critico, responsabilità, serietà e sistematicità nell'impegno, generosità, autonomia, spirito costruttivo, capacità collaborative, etc.

In questo senso Baldacci (2006, pp. 70-71) riferisce l'educazione, come acquisizione di abiti mentali astratti a quello che Bateson (1986) definisce deuterio-apprendimento, processo che scaturisce collateralmente dal processo di apprendimento, secondo una spirale dialettica in cui il proto-apprendimento presumibilmente contribuisce a formare i processi dell'apprendimento di secondo livello⁵.

Bateson distingue e correla i due livelli, intendendo il proto-apprendimento come apprendimento semplice, il quale tende a condizionare l'apprendimento successivo, a facilitarlo, secondo una variazione progressiva che egli definisce, appunto, deuterio-apprendimento. Tale concetto viene a essere strettamente legato a quello di direzione delle azioni e degli apprendimenti, linea verso la quale essi muovono, definendone la meta, il valore, la prospettiva cui guardare come effetto complessivo, a lungo andare dell'agire educativo e dell'organizzazione didattica.

Baldacci (2006, pp. 76-97) sviluppa la sua analisi del curriculum scolastico, come percorso formativo, articolato in due livelli:

- il primo, riferito all'acquisizione di conoscenze e abilità manifeste, in tal senso per lo più esplicito, con esiti considerati in itinere, a breve e a medio termine, quindi complessivamente identificabile con l'istruzione;
- il secondo, riferito all'imparare ad imparare e all'acquisizione di abiti cognitivi ed emotivi astratti e durevoli, comprendenti i gusti e i desideri, a processi mentali non riducibili a comportamenti osservabili, per lo più collaterale e implicito, con esiti a lungo termine, complessivamente identificabile con l'educazione.

La circolarità esistente tra i due livelli, costituisce un presupposto fondamentale per rispondere ai nostri secondo e terzo quesito: il proto-apprendimento genera deuterio-apprendimento, questo condiziona i proto-apprendimenti successivi. Così, stando semplicemente all'ambito dei saperi, l'acquisizione di conoscenze disciplinari dà luogo alle abitudini mentali durevoli, per cui i risultati immediati e del medio periodo, pur importantissimi, vanno considerati nell'ottica dell'apprendimento collaterale e degli esiti di lungo periodo⁶.

5 Circa il concetto di apprendimento collaterale si veda, in particolare, Dewey, 1951, p. 45. Per quelli di proto e deuterio-apprendimento, Bateson, 1986, pp. 195-215, 297, 326-327.

6 Nell'ambito delle competenze disciplinari può essere utile riferirsi alla distinzione di competenza *nella* disciplina e *della* disciplina sviluppata in Martini, 2005, pp. 73-74.

Si tratta di assumere uno dei cardini del pensiero di Dewey, ovvero il principio di continuità dell'esperienza. Potremmo dire che la scuola deve guardare soprattutto ai risultati educativi che intende raggiungere a lungo termine. Ciò va colto come principio progettuale sia prospetticamente, nel definire a monte le mete che s'intendono perseguire, valutando quali strategie, quali conoscenze, quali mezzi siano più idonei allo scopo e alla situazione, sia retrospettivamente come giudizio a valle degli esiti realmente ottenuti.

I due criteri sono strettamente connessi, nella tensione a realizzare un circuito virtuoso. Va detto che, nella scuola, con una certa frequenza ci si ferma al primo; questo accade ad esempio quando in fase di progettazione si definiscono mete e obiettivi altisonanti e assolutamente condivisibili (educare ad uno spirito critico, alla capacità di operare scelte, di collaborare con altri alla soluzione di problemi, all'acquisizione di autonomia di lavoro etc.) e non si riesce a condurre un lavoro altrettanto consistente retrospettivamente, quando si riscontrano risultati insoddisfacenti, se non addirittura opposti a quelli prefissati. Ciò genera, tra le altre cose, malessere diffuso tra i docenti e distanze pressoché schizofreniche tra il dichiarato della progettualità scolastica e l'agito della pratica didattica.

Un'ulteriore declinazione di questa visione risulta particolarmente utile al nostro ragionamento: gli aspetti cognitivi (mentali, intellettuali) riferibili immediatamente all'apprendimento e quelli educazionali, vanno trattati unitariamente, come processi di apprendimento. In altri termini potremmo dire che la scuola, per il suo compito istituzionale specifico, è chiamata a educare la persona attraverso l'istruzione, ossia la formazione degli aspetti intellettuali.

Questa idea, nell'ambito di una visione problematicista dei fatti educativi, va considerata non tanto come proposta di superamento teorico e astratto dell'opposizione educazione/apprendimento, quanto come tensione oppositiva vitale, generativa di un'ampia gamma di combinazioni esistenziali e formative.

Operativamente ciò significa tra l'altro che compito della scuola non è quello di declinare obiettivi educativi aggiungendoli a quelli cognitivi, magari con tempi dedicati (l'ora delle cosiddette "educazioni" di vario tipo), immaginando un settore di studio specifico, con un corrispondente spazio curriculare, quanto quello di orientare i curricoli in una determinata direzione educativa, anche se potranno essere opportuni specifici interventi e momenti di riflessione su determinate tematiche.

Si tratta di una scelta non scontata, che va in controtendenza con la proliferazione continua, nella scuola, di nuove aree educative (educazione alla salute, alla legalità, all'affettività, alla sicurezza etc) anche vissute come impegno aggiuntivo e fonte di eccessiva parcellizzazione dell'offerta formativa.

L'idea di fondo è che l'educazione a scuola debba essere integrata nei processi d'istruzione, anziché separata da essi, e iscritta tra le finalità ampie cui guardare costantemente nell'agire scolastico, anche quando esso è diretto a obiettivi formativi specifici, attraverso un'organizzazione del contesto di apprendimento le cui forme siano tali da produrre abiti emozionali positivi.

Assumere questa ipotesi significa affermare il ruolo fondante e funzionale dell'intenzionalità pedagogica. Per dirla con Maritain (1959, p. 30): «Noi dobbiamo anche comprendere che senza la visione per mezzo dell'idea, senza il potere astrattivo e la luce dell'intelligenza, le esperienze più sorprendenti non hanno alcuna utilità per l'uomo, non più di quanto ne abbiano dei bei colori nelle tenebre». Ciò significa anche affermare l'indissociabilità dei due momenti/livelli di ogni attività autenticamente educativa: quello dell'intenzione o concezione e quello della programmazione e organizzazione. In altri termini significa affermare la correlazione forte tra dimensione teleologica e dimensione metodologica dei fatti educativi.

Se l'intenzionalità specifica dell'istruire ha al suo centro la strategia, ovvero la dimensione organizzativa e le opzioni metodologiche, questo significa che i docenti educano scegliendo i mezzi e i modi dell'insegnare. Realizzano così quell'educazione mai diretta, ma indiretta, per mezzo dell'ambiente che Dewey (2000, p. 24) aveva indicato nella sua opera.

Proseguendo nel ragionamento si tratta di affermare non solo la necessità di congruenza tra i fini e i mezzi dell'azione educativa, quanto quella della continua consapevolezza rispetto al potenziale formativo implicito nei mezzi scelti. Riteniamo che possa iscriversi in questa esigenza l'invito di Maritain (1959, pp. 24-27) ad amare e coltivare i mezzi non per la loro perfezione, ma per condurre ai fini che una comunità educativa ha scelto, a partire da una determinata visione antropologica. «Le attività spirituali dell'essere umano sono attività intenzionali: tendono per natura verso un oggetto, uno scopo oggettivo che le misurerà e governerà. [...] Questa conquista dell'essere, questo impossessarsi delle nuove verità, o la progressiva comprensione del significato sempre crescente e sempre rinnovato delle verità raggiunte, apre e allarga la nostra mente e la nostra vita e realmente le pone nella libertà e nell'autonomia».

3. Un accenno alle pratiche

Accenniamo ora a qualche esempio in questa direzione. Negli ultimi anni, a fronte di fenomeni che hanno avuto grande rilevanza nell'opinione pubblica, quali il bullismo o i disturbi alimentari gravi, si è richiamato il ruolo della scuola in ordine all'educazione affettiva dei giovani e dei ra-

gazzi. Non di rado, nei mezzi di comunicazione di massa, il richiamo ha assunto le forme e i toni di attacchi pesanti alla presunta inadeguatezza della scuola a fronteggiare situazioni ritenute pregiudizievoli per un'effettiva convivenza civile e, ancor prima, per la crescita delle giovani generazioni. La scuola si è interrogata, spesso colpevolizzandosi o, comunque considerando un insuccesso il persistere di certi fenomeni. Ne sono scaturiti tentativi di vario tipo. Per nostra comodità li raggruppiamo in due tipologie: prevalentemente aggiuntivo, o prevalentemente integrativo. Nel primo caso molte scuole, anche sollecitate e supportate in tal senso dagli organismi centrali, hanno progettato e posto in essere azioni mirate allo scopo, specifiche e aggiuntive rispetto al consueto curriculum scolastico. Stiamo pensando agli sportelli psicologici, ai progetti di educazione alla salute rivolti a studenti e genitori, agli interventi di esperti del settore (medici, psicologi, etc.). Nel secondo caso, quello integrativo, si è invece praticata prevalentemente la direzione di ripensamento del proprio agire, alla luce dei problemi posti dalla pratica, scegliendo modalità mirate di insegnamento, ad esempio, adottando il metodo cooperativo per il suo potenziale di attivazione relazionale, di dinamiche di gruppo e di gestione dei conflitti. In questi casi non si è affidata la soluzione a un momento aggiuntivo, rispetto all'attività didattica consueta, né a un esperto esterno, né alla trattazione di contenuti specifici e ulteriori, rispetto alla propria materia d'insegnamento. Si è scelto invece di svolgere il consueto lavoro disciplinare, per esempio l'insegnamento della matematica, con modalità metodologiche ed organizzative tali da favorire l'emergere delle dinamiche relazionali, dei conflitti e delle problematiche socio-affettive. Ciò naturalmente non esclude il supporto di esperti o l'adozione di misure specifiche, ma le inserisce e le integra nell'attività didattica ordinaria, finalizzata all'apprendimento (nel nostro caso della matematica). A supporto di opzioni di questo genere, sul piano operativo, intervengono anche ragioni di evidente sinergia ed efficacia degli interventi. Rischiano infatti di rimanere avulsi e formali quegli spazi dedicati al disagio che non incidano nella quotidianità e non si traducano, invece, in uno stile operativo ordinario.

Un secondo esempio è rappresentato dall'educazione all'impegno e alla responsabilità, considerati abiti necessari per la cittadinanza e requisiti fondamentali di una formazione che possa dirsi tale. Anche in questo senso la scuola è spesso chiamata a fronteggiare emergenze e cattive abitudini diffuse tra le giovani generazioni per ragioni di vario tipo. In molti casi si invocano interventi mirati e misure punitive che sanzionino comportamenti considerati irresponsabili, che vanno dalla mancata esecuzione delle consegne (es. compiti a casa), all'incuria nell'uso di spazi, attrezzature, risorse. A questo proposito, ad esempio, l'autorità del dirigente scolastico viene invocata per il richiamo esplicito e formale (circolari, discorsi, colloqui individuali), come retorica garanzia del conseguimento delle

mete educative in questione. In realtà, nonostante la buona volontà, queste misure rivelano spesso la loro inefficacia. Viceversa molte scuole preferiscono agire attraverso una determinata organizzazione, la quale si riveli funzionale agli scopi proposti. Essa può riguardare l'assetto interno della classe, con l'affidamento esplicito di compiti agli allievi, la gestione degli spazi e delle strutture nel corso della normale attività didattica, con il coinvolgimento degli stessi alunni, l'organizzazione del lavoro dei docenti secondo indirizzi condivisi (per esempio circa la verifica di effettuazione dei compiti a casa, in modo che venga svolta in maniera coerente da tutti gli insegnanti o i turni e i modi di presenza in momenti cruciali quali l'intervallo o l'uscita da scuola).

Anche in questo caso lo scopo educativo viene perseguito attraverso l'adozione di un certo modo di realizzare la consueta attività didattica, modo che inerisce direttamente l'organizzazione delle attività.

4. Il modello educativo

Torniamo a quella che Frabboni e Pinto Minerva (2003) hanno definito *pedagogia della scelta*, o, altri, *pedagogia delle intenzioni* (Rey B., 2003), ossia come porre l'agire in vista dei fini, nutrendo l'operare di questi scopi. In questo senso l'intenzione si configura deweyanamente come l'ultimo dei mezzi.

Questo approccio implica il costruito teorico del modello educativo, «schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità» (Bertin, 1995, p. 77). Il modello si configura come coagulo di orientamenti, funzioni e valori, che pre-figurano e proiettano l'agire, assumendo quindi una funzione regolativa dell'azione.

Ci riferiamo al modello nella sua accezione di schema che guida l'educatore a prospettare linee di soluzione a problemi educativi, secondo uno specifico approccio che integri gli apporti in un quadro coerente.

Negli esempi di pratiche sopra descritti le diverse opzioni accennate sono riferibili a modelli educativi diversi e, in alcuni casi contrapposti. In particolare, nel caso del secondo esempio, le due possibilità (interventi normativi/punitivi esterni o organizzazione e coinvolgimento degli allievi) rimandano a un modello educativo trasmissivo/direttivo (nel primo caso) e a un modello puerocentrico (nel secondo caso). Per stare alle metafore relative all'educazione, potremmo rifarci all'educazione come *modellamento* e come *guida*, in cui l'educatore, depositario dei valori e delle regole di comportamento ritenuti positivi, opera affinché l'allievo si conformi ad essi. Nel secondo caso ci avvicineremmo di più alla metafora *ostetrica* o a quella

della *coltivazione*, in cui il processo educativo è centrato sull'allievo e al docente spetta il ruolo di creare le condizioni esterne a lui perché tale processo possa attivarsi. Per ricondurre le due visioni al pensiero di Maritain (1959, p. 21 e p. 49), possiamo dire che nel primo caso ci troviamo di fronte ad un modello di educazione come *addestramento*, nel secondo come *risveglio*. Scegliere la seconda ipotesi significa affermare una visione educativa che pone al proprio centro il processo dell'allievo, affidando al docente un ruolo importante, decisivo, ma non principale.

Da tutto ciò consegue che la naturale attività della mente da parte di colui che apprende, e l'opera di guida intellettuale da parte di colui che insegna costituiscono entrambi i fattori dinamici dell'educazione, ma che l'agente principale, il fattore dinamico primordiale o la forza propulsiva prima nell'educazione, è il principio vitale interno in chi deve essere educato; l'educatore o il maestro è soltanto un fattore dinamico secondario – sebbene autenticamente efficace – e un agente ministeriale.

Il dispositivo del modello si rivela quindi particolarmente efficace per descrivere il nesso tra insegnamento e educazione, sia dal punto di vista teorico che operativo. In sintesi possiamo affermare che l'educazione può essere considerata apprendimento di secondo livello, che si raggiunge indirettamente e collateralmente all'apprendimento di primo livello, relativo ai saperi, alle conoscenze e alle abilità insegnate. La scelta del modello educativo consente di anticipare e prefigurare gli esiti educativi auspicati e, viceversa, di individuare le strategie didattiche ed organizzative più idonee e coerenti, regolando in itinere le scelte.

5. La riflessività

Pensare il rapporto tra insegnamento e educazione nei termini sopra esposti conduce alla necessità della riflessività come modalità di dare razionalità e sistematicità alla capacità individuale e collettiva di discernere la direzione, il senso, il significato di ciò che si fa.

Ci riferiamo alla riflessività, secondo la lezione di Dewey (2006, p. 172), come alla *migliore forma di pensiero*, che spinge all'indagine, ossia a una *continuata e seria considerazione* di un soggetto, tale da consentire di «trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, risolta, armoniosa».

Stiamo quindi pensando alla riflessività come processo del pensiero che implica uno sforzo deliberato e consapevole di conoscenza, condotto in modo logico, nei suoi significati di accettabile e credibile, dimostrato con prove rigorose e, soprattutto, con una costante attenzione al processo del pensiero, in modo che sia veramente riflessivo, cioè di continua rego-

lazione del processo naturale, vale a dire *il pensare come un'arte* (Dewey, 2006, p. 155).

Quel tipo di pensiero che Schön (1993), richiamandosi espressamente al lavoro di Dewey, individuerà come tratto distintivo del *practitioner*, ovvero del professionista che fonde arte e abilità nell'esercizio della professione, combinando ragionamento mentale e azione nel contesto reale, in un processo di conversazione riflessiva che si sviluppa secondo un carattere intrinsecamente sociale.

La riflessività, in relazione alla funzione utopico critica dei modelli educativi, di anticipazione e simulazione di strutture e azioni, può essere pensata in quattro importanti direzioni, qui solo elencate, in ordine non indicativo di alcuna priorità:

- è necessaria una riflessione adeguata volta alla costruzione di modelli, come strumenti di interpretazione e guida della pratica educativa. A fronte della irriducibilità intrinseca nella dialettica tra insegnamento e educazione, i docenti devono essere capaci di elaborare proposte ragionevolmente raggiungibili in un quadro coerente, prefigurando modelli, come schemi ideali tipici che possano guidare l'agire;
- occorre riflettere per scegliere entro un ventaglio di possibilità di modelli disponibili, in base alle esigenze della situazione. Per questo i docenti devono essere dotati di un buon repertorio di categorie e schemi per interpretare situazioni e padroneggiare un ampio complesso di prototipi e modelli per l'azione;
- nel caso in cui il modello di riferimento sia stato scelto, la declinazione dello stesso nelle opzioni e nelle azioni didattiche abbisogna di essere costantemente sostenuta dal vitale esercizio delle riflessività;
- la riflessività è da intendersi come capacità di individuare e valorizzare il potenziale formativo dei mezzi scelti, delle strategie didattiche impiegate, così da realizzare l'educazione come esito intrinseco dell'insegnamento. La scelta, la programmazione e l'organizzazione di mezzi ritenuti utili e congruenti non è, quindi, un aspetto meramente strumentale, ma è lo snodo cruciale, che esige spessore pedagogico e culturale, attraverso cui l'insegnante assolve alla propria funzione educativa.

Nota bibliografica

- Argyris C., Schön D.A (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini Associati.
- Baldacci M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci M. (a cura di) (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bateson G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertin G. M. (1976). *Educazione alla socialità e processo di formazione*. Roma: Armando.
- Bertin G. M. (1995). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (a cura di) (2002). *La progettazione curriculare nella scuola contemporanea*. Roma: Carocci
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (a cura di) (2005). *Le intenzioni nel processo formativo*. Pisa: Del Cerro.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1986). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (2001). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (2003). *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*. Torino: UTET.
- Frabboni F., Baldacci M. (Eds.) (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner H. (2000). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maritain J. (1959). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Martini B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini M.C. (a cura di) (2003). *L'apprendista insegnante*. Urbino: Quattroventi.
- Michellini M.C. (2006). *Progettare e governare la Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini M.C. (2008). *Riflessività e pratiche educative*. Napoli: Tecnodid.
- Michellini M.C. (2009). Affettività e assetto interno alla scuola. In M. Baldacci (a cura di). *I profili emozionali dei modelli didattici* (pp. 135-156). Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Rey B. (2008). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.