

PENSARE LA SCUOLA DEL FUTURO.

di ALBERTO CARRARO

Si parte dal proposito di disattivare quel meccanismo inconscio secondo cui un/una insegnante tende a replicare lo stile, i metodi e le movenze tipiche dei docenti che ha avuto da studente, contribuendo a propria volta alla riproduzione del sistema dominante.

Nell'insegnamento dell'Italiano al Liceo si evita di *spiegare* la letteratura esattamente come l'abbiamo visto fare noi, con la finalità di ripetere la lezione per dimostrare di averla capita in modo da *meritare* un'elevata valutazione.

L'opportunità di acquisire una sensibilità per comprendere *che cosa accade davvero in classe* offre lo spunto per consentire a un/una docente di qualsiasi disciplina di sperimentare un *modus operandi* che riqualifichi la funzione docente fornendo ad allieve e allievi le condizioni per imparare a pensare.

Il primo giorno di scuola (III Liceo Scientifico), esordisco dicendo chi sono, che lavoreremo per due ore e come *compito* consegno il programma di studi per l'anno corrente...

Nella sua apparente semplicità, questa scelta demolisce la *predittività* proprio perché sottrae agli studenti il teatro a cui sono abituati: nessuna predica, nessun avvertimento mascherato da regolamento, nessuna retorica accattivante.

Consegnare il programma completo e stabilire l'orizzonte temporale di lavoro ("lavoreremo per due ore") innesca tre messaggi radicalmente *non predittivi*:

- evito di trattare gli studenti come vasi da riempire, ma li considero come interlocutori professionali
- fornisco una mappa dell'anno con una meta chiara (il programma) su cui buttare subito uno sguardo per configurare il percorso annuale. Con questa modalità, gli studenti, in assenza della classica routine del primo giorno, trovano davanti a loro uno spazio di lavoro nuovo.
- configuro un *setting* che comprende: spazio – tempo – funzioni e compito

Appena consegnato il programma, lascerei passare un certo tempo per vedere cosa accade...

Questo potrebbe essere un punto di rottura significativo con il modello di insegnamento tradizionale. Consentire che si crei il silenzio è un atto rivoluzionario, specialmente nei primi minuti dell'anno scolastico.

Sembrerebbe accantonato il bisogno di riempire ogni attimo con la propria voce per mantenere il controllo della situazione. Scegliendo di *osservare cosa accade*, viene ribaltata la dinamica del potere per far partire la nuova esperienza scolastica da quel silenzio.

So che in questo frangente potrebbe accadere *qualsiasi cosa* e sono preparato ad accogliere senza intransigenze le mosse successive del gruppo...

Ascolto attivo e didattica dell'accoglienza che rinuncia al controllo preventivo e offre uno spazio/tempo alla realtà del gruppo: d'ora in avanti qualsiasi cosa avvenga diventa uno spunto di discussione.

Durante il silenzio si sente bussare alla porta ed entra un allievo ritardatario...

Costui prende posto su un banco vuoto e il *gruppo* continua il silenzio...

Dopo un po' avverto l'esigenza di dare *un'interpretazione* su quanto appena accaduto: "*posso arrivare in ritardo tanto è il primo giorno di scuola... cosa potrebbe mai accadere di nuovo rispetto al solito?*"

Pronunciando ad alta voce questa frase, invece di fare la classica predica moralistica, ho preso la parola esprimendo come *ipotesi* il punto di vista dello studente, dando voce proprio a un suo possibile pensiero nel momento in cui ha varcato la soglia.

Un'ipotesi che rompe il silenzio indicando cosa significhi fare un'analisi del "testo della realtà": esattamente come accadrà nella letteratura che si inizierà a studiare...

Un vero smascheramento del principio che la scuola altro non è che uno stanco rituale, mentre adesso il docente non rimprovera, non urla, non chiede giustificazioni: il ritardatario non si sente attaccato, ma vede decodificato il proprio ingresso in aula...

Ho indicato brevemente lo sviluppo storico geografico del programma che ha come oggetto lo studio della letteratura italiana dalle origini al Rinascimento e che ho ritenuto di impostare soprattutto sulla lettura ad alta voce della *Commedia* dantesca... Chiedo chi si rende disponibile a introdurre la lettura del primo canto dell'*Inferno* giusto tra una settimana...

Come se questo passaggio avesse unito la densità del silenzio iniziale alla concretezza del lavoro culturale. Dopo aver decostruito l'immagine del docente tradizionale e resa visibile la realtà degli allievi come *gruppo* sarei passato alla progettazione del futuro immediato, ma con un ribaltamento metodologico cruciale, anche questo inaspettato: un/una studente che inaugura la lezione d'esordio del programma scolastico...

Aver lanciato questa proposta ha generato dinamiche profonde e distanti dalla didattica tradizionale: la richiesta di una disponibilità volontaria, la messa da parte della spiegazione professorale, lasciare allo/alla studente la decisione su come prepararsi.

Il *gruppo* ha il tempo per decidere e i più disponibili sono incoraggiati ad accettare un incarico che sicuramente non si ritorcerà contro, considerato che potrebbe essere il preludio di un interessante viaggio verso la conoscenza...

Si assiste a una mutazione del *gruppo* da spettatore passivo ad *attore consapevole*. Incentivare la scelta personale e lasciare tempo, invece di pretendere una risposta immediata o imporre un nome, configura un atto pedagogico pertinente alla funzione docente perché denota una fiducia che scardina due grandi disfunzioni della scuola tradizionale:

- forse quell'incarico è una zona protetta e priva di ritorsioni e forse l'errore o l'incertezza nella lettura non saranno colpe, ma potrebbero essere materiale di lavoro comune.
- il rischio è l'avventura intellettuale in sé, la scoperta del testo, percorrendo la *Commedia* da protagonisti e non da semplici spettatori.

Questo tempo di sedimentazione permette alle dinamiche del gruppo di mettersi in moto spontaneamente. Chi è più pronto/a o curioso/a verrà attratto dalla qualità della proposta.

Il mio racconto è condensato, in realtà questi passaggi verso una consapevolezza di sé e delle proprie possibilità avvengono in un tempo più dilatato: dal superamento dell'incertezza del primo giorno a diverse fasi successive (alcune problematiche) in cui, in un terreno aspro e incerto, sarà necessario elaborare l'assenza di un insegnante che prepara un cibo già predigerito...

Non viene nascosto l'impegno di un percorso che ha davanti un orizzonte di mesi in cui, magari con lentezza, avrà modo di svilupparsi nella realtà della classe un processo di graduale emancipazione e forse in modo tutt'altro che lineare. Visto dall'esterno il gruppo pare lanciato verso la conquista dell'autonomia di pensiero pur tra resistenze e incredulità.

Si potrebbe dire che la letteratura (come la vita) è un terreno incerto, polisemico, non riducibile alla precisione di una formula matematica. Accettare che un canto dell'*Inferno* possa parlare alla contemporaneità in modi diversi, e che la nostra voce sia necessaria per decodificarlo, richiede un certo tempo. Il/la docente cessa di essere dispensatore del sapere, e diviene garante del setting, colui che sorregge la classe mentre attraversa la crisi da *dipendenza scolastica*, offrendo non risposte pronte, ma strumenti critici per imparare a muoversi in autonomia.

PENSARE LA SCUOLA DEL FUTURO.

di ALBERTO CARRARO

Se parte del propósito de desactivar aquel mecanismo inconsciente según el cual un/una docente tiende a reproducir el estilo, los métodos y las formas de actuar de los profesores que tuvo cuando era estudiante, contribuyendo a su vez a la reproducción del sistema dominante.

En la enseñanza de la Lengua y la Literatura Italianas en el Bachillerato se evita *explicar* la literatura exactamente como nosotros la vimos explicar, con la finalidad de repetir la lección para demostrar que la hemos comprendido y así *merecer* una calificación elevada.

La oportunidad de adquirir una sensibilidad que permita comprender *qué sucede realmente en el aula* ofrece el punto de partida para que un/una docente de cualquier disciplina pueda experimentar un *modus operandi* capaz de revalorizar la función docente, proporcionando a las alumnas y a los alumnos las condiciones necesarias para aprender a pensar.

El primer día de clase (tercer curso del Bachillerato Científico), comienzo presentándome, explicando que trabajaremos durante dos horas y, como *tarea*, entrego el programa de estudios correspondiente al año académico en curso...

En su aparente sencillez, esta elección derriba la *predictibilidad*, precisamente porque sustrae a los estudiantes del escenario al que están acostumbrados: ningún sermón, ninguna advertencia disfrazada de reglamento, ninguna retórica seductora.

Entregar el programa completo y establecer el horizonte temporal de trabajo («trabajaremos durante dos horas») activa tres mensajes radicalmente *no predictivos*:

- Evito tratar a los estudiantes como recipientes que deben ser llenados y los considero interlocutores responsables.
- Proporciono un mapa del año con una meta clara (el programa), sobre la cual pueden dirigir inmediatamente la mirada para configurar el recorrido anual. De este modo, en ausencia de la clásica rutina del primer día, los estudiantes se encuentran ante un espacio de trabajo nuevo.
- Configuro un *setting* que comprende: espacio, tiempo, funciones y tarea.

Apenas entregado el programa, dejaría transcurrir un cierto tiempo para observar qué sucede...

Este podría constituir un punto de ruptura significativo con el modelo tradicional de enseñanza. Permitir que se genere el silencio es un acto revolucionario, especialmente durante los primeros minutos del año escolar.

Parecería quedar de lado la necesidad de llenar cada instante con la propia voz para mantener el control de la situación. Al elegir *observar lo que sucede*, se invierte la dinámica del poder y se permite que la nueva experiencia escolar comience precisamente desde ese silencio.

Sé que en ese momento podría ocurrir *cualquier cosa* y estoy preparado para acoger, sin rigideces ni intransigencias, los movimientos posteriores del grupo...

Se trata de una escucha activa y de una pedagogía de la acogida que renuncia al control preventivo y ofrece un espacio y un tiempo a la realidad del grupo: a partir de ese momento, cualquier acontecimiento se convierte en una oportunidad para la reflexión y el diálogo.

Mientras reina el silencio, se oye llamar a la puerta y entra un alumno que llega tarde...

Esta toma asiento en un pupitre vacío y el *grupo* mantiene el silencio...

Después de un rato siento la necesidad de ofrecer *una interpretación* de lo que acaba de suceder:

«Puedo llegar tarde, total es el primer día de clase... ¿qué podría ocurrir de nuevo respecto a lo de siempre?».

Al pronunciar esta frase en voz alta, en lugar de recurrir al clásico sermón moralizante, tomo la palabra expresando como *hipótesis* el punto de vista del estudiante, dando voz precisamente a uno de los posibles pensamientos que pudo haber tenido al cruzar el umbral del aula.

Una hipótesis que rompe el silencio indicando qué significa realizar un análisis del «texto de la realidad»: exactamente lo mismo que sucederá con la literatura que comenzaremos a estudiar...

Un verdadero desenmascaramiento de la idea de que la escuela no es más que un ritual cansado y repetitivo. Sin embargo, ahora el docente no reprende, no grita, no exige explicaciones: el alumno que ha llegado tarde no se siente atacado, sino que ve descifrado e interpretado su ingreso en el aula...

A continuación, presenté brevemente el desarrollo histórico y geográfico del programa, centrado en el estudio de la literatura italiana desde sus orígenes hasta el Renacimiento, que decidí estructurar principalmente en torno a la lectura en voz alta de la *Divina Comedia* de Dante. Después pregunté quién estaría dispuesto a introducir la lectura del primer canto del *Infierno* exactamente una semana más tarde...

Fue como si este paso hubiera unido la densidad del silencio inicial con la concreción del trabajo cultural. Después de deconstruir la imagen tradicional del docente y de hacer visible la realidad de los alumnos como *grupo*, pasé a la planificación del futuro inmediato, pero mediante una inversión metodológica crucial y, también en este caso, inesperada: un estudiante que inaugura la primera lección del programa escolar...

Plantear esta propuesta generó dinámicas profundas y alejadas de la didáctica tradicional: la solicitud de una disponibilidad voluntaria, el abandono de la explicación magistral como punto de partida y la posibilidad de que el estudiante decidiera por sí mismo cómo prepararse.

El *grupo* dispone de tiempo para decidir y quienes muestran mayor disponibilidad son animados a aceptar una tarea que, con toda seguridad, no se volverá en su contra, puesto que podría constituir el comienzo de un interesante viaje hacia el conocimiento...

Se asiste así a una transformación del *grupo*, que pasa de ser un espectador pasivo para convertirse en un *actor consciente*. Fomentar la elección personal y conceder tiempo para decidir, en lugar de exigir una respuesta inmediata o imponer un nombre, constituye un acto pedagógico coherente con la función docente, ya que expresa una confianza capaz de desmontar dos grandes disfunciones de la escuela tradicional:

- Quizás esa tarea sea un espacio protegido, libre de represalias, y quizá el error o la incertidumbre durante la lectura no sean faltas que deban castigarse, sino materiales valiosos para un trabajo compartido.
- El riesgo consiste en la propia aventura intelectual, en el descubrimiento del texto, recorriendo la *Divina Comedia* como protagonistas y no como simples espectadores.

Este tiempo de sedimentación permite que las dinámicas del grupo se pongan en marcha de manera espontánea. Quienes estén más preparados o sientan mayor curiosidad se verán atraídos por la calidad de la propuesta.

Mi relato es necesariamente condensado. En realidad, estos procesos de toma de conciencia de uno mismo y de las propias posibilidades se desarrollan en un tiempo mucho más dilatado: desde la superación de la incertidumbre del primer día hasta diversas fases posteriores —algunas de ellas problemáticas— en las que, sobre un terreno áspero e incierto, será necesario elaborar la ausencia de un profesor que ofrezca un conocimiento ya digerido y listo para consumir.

No se oculta la exigencia de un recorrido que se proyecta a lo largo de meses y en el que, quizás lentamente, podrá desarrollarse en la realidad del aula un proceso de emancipación gradual, probablemente lejos de cualquier linealidad. Vista desde fuera, la clase parece lanzada hacia la conquista de la autonomía de pensamiento, aunque no sin resistencias ni incredulidad.

Podría decirse que la literatura —como la vida misma— es un territorio incierto, polisémico, imposible de reducir a la precisión de una fórmula matemática. Aceptar que un canto del *Infierno* pueda dialogar con la contemporaneidad de maneras diversas y que nuestra propia voz sea necesaria para descifrarlo exige tiempo. El/la docente deja de ser un dispensador de conocimientos para convertirse en garante del *setting*, en la persona que sostiene al grupo mientras atraviesa la crisis derivada de la *dependencia escolar*, ofreciendo no respuestas prefabricadas, sino herramientas críticas para aprender a orientarse de manera autónoma.