

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11210

Voci di studenti che ricordano gli insegnanti avuti: analisi qualitativa di scritture autobiografiche

Student Voice: how student remember their teachers. A qualitative analysis of autobiographical writings

Giuseppina Messetti¹

Sintesi

L'articolo esplora il punto di vista di studenti universitari sull'insegnamento, nel momento in cui intraprendono il percorso formativo (24 CFU) per diventare docenti di scuola secondaria.

Assumendo il *framework* teorico della *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011), in questo contributo vengono presentati dei dati qualitativi che fanno riferimento a 24 scritti autobiografici di altrettanti studenti, focalizzati sui ricordi degli insegnanti "preferiti". Partendo dal valore conoscitivo che nell'ambito della ricerca sull'insegnamento può assumere la prospettiva degli studenti, l'analisi tematica dei testi (Braun & Clarke, 2006) ha consentito di evidenziare gli elementi che caratterizzano un insegnante "preferito", capace di aprire nuovi mondi e sostenere l'apprendimento. Emerge con chiarezza la visione secondo la quale la corporeità, l'erotica dell'insegnamento, la relazione sono dimensioni chiave attorno a cui un docente costruisce la qualità dell'insegnamento, in un'esperienza di apprendimento che va oltre l'acquisizione di nozioni per diventare decisiva nella crescita della persona.

Parole Chiave: *Student Voice*, Qualità dell'insegnamento, Analisi tematica di scritti autobiografici.

Abstract

This article analyses the point of view of university students on teaching, as they undertake the training path (24 ECTS) to become secondary school teachers.

Consistent with the theoretical framework of the *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011), this paper presents qualitative data taken from the autobiographical writings of twenty-four students, focussed on the memories of their "favourite" teachers. Starting from the informative value that students' perspective can contribute to research in the field of teaching, the thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) highlighted some elements characterizing a "favourite" teacher, capable of opening students' minds and supporting their learning process. According to these data, corporeity, the erotic of teaching, and relationships are key dimensions around which a teacher builds her/his quality of teaching, thus creating a learning experience that goes beyond the acquisition of notions, to become a crucial experience for the growth of the person.

Keywords: *Student Voice*, Quality of teaching, Thematic analysis of autobiographical writings.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, giuseppina.messetti@univr.it

«È difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per noi tutti di interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori. [...]

Li corteggiavamo o voltavamo loro le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello» (Freud, *Psicologia del ginnasiale*, 1914: 478-479).

1. Introduzione

Student Voice: dare voce agli studenti

Il movimento pedagogico denominato *Student Voice* (Flutter & Rudduck, 2004; Rudduck & McIntyre, 2007; Czerniawski & Kidd, 2011) si è andato diffondendo nel contesto internazionale negli ultimi anni del secolo scorso, con l'obiettivo di valorizzare il punto di vista dei destinatari dell'azione educativa, dando loro voce e sostenendo le loro istanze nel momento in cui vengono prese decisioni (anche) politiche nel mondo della scuola e dell'università. Il diritto di essere ascoltato e considerato è un diritto "fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e giovane" recita la Raccomandazione del Consiglio d'Europa (Rec. 2012) mentre sollecita azioni volte a favorire la partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti in tutti gli aspetti della vita scolastica. Il movimento *Student Voice*, criticando il fatto che i sistemi educativi da sempre si fondano esclusivamente su "visioni adulte", sostiene che le opinioni degli studenti debbano essere legittimate e diventare parte integrante del dialogo con gli educatori, i ricercatori, i politici, i genitori e gli altri stakeholder. Ciò che si

auspica in tale prospettiva è un cambio di visione nella considerazione degli studenti: da clienti "consumatori" passivi di un servizio a partecipanti attivi e co-responsabili del processo formativo. Scrive a questo proposito Alison Cook-Sather, una delle coordinatrici delle iniziative del movimento internazionale:

«C'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente. [...] È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa» (Cook-Sather, 2002: 3).

Uno dei filoni più importanti del movimento *Student Voice* si focalizza sui processi di insegnamento/apprendimento considerando la voce degli studenti come una rilevante fonte di conoscenza all'interno della ricerca sull'insegnamento, in grado di offrire punti di vista puntuali e costruttivi per il miglioramento delle pratiche didattiche e della vita della scuola (Grion, Cook-Sathler, 2013).

Cosa pensano gli studenti dell'insegnamento dei loro docenti? Che cosa apprezza-

no maggiormente di un insegnante? In che modo è possibile sostenere la “lettura” che lo studente può fare della sua esperienza scolastica? Le domande diventano particolarmente pertinenti quando vengono rivolte a studenti che intraprendono la carriera dell’insegnamento, perché oltre a offrire un contributo all’analisi delle pratiche, si rivelano feconde nel mobilitare la riflessione attorno a quel sapere implicito sull’insegnamento - appreso “dalla parte del banco” - che sembra svolgere un ruolo significativo nello svolgimento della professione.

Il sapere sull’insegnamento

La letteratura pedagogica sull’insegnamento ha dimostrato che nelle pratiche didattiche entrano in gioco una pluralità di saperi remoti, acquisiti nel corso della socializzazione precedente l’ingresso dei soggetti nella preparazione universitaria. A questo proposito scrive in modo efficace Elio Damiano:

«Alle credenze costruite nei tempi informali [nel contesto familiare e socioculturale] vanno aggiunte, per gli studenti che si scrivono ai corsi di laurea per insegnanti, le esperienze di scuola, quando hanno avuto modo di osservare l’insegnamento dalla parte del banco, per un numero di ore che si può calcolare intorno alle 13.000, un volume enorme. [...] Sappiamo anche che il soggetto non semplicemente “riceve” impressioni, ma le elabora fino a costruire “teorie”, rendendo variamente coerenti fra loro gli input raccolti. E il vissuto scolastico riguarda esattamente il lavoro di aula, nel quadro istituzionale che gli fa da contesto, ovvero corrisponde puntualmente ai contenuti della formazio-

ne all’insegnamento. A volte si condensa intorno a figure idealizzate - i mentori - che vengono adottate come riferimenti esemplari (quasi sempre positivi, ma non necessariamente). La letteratura in materia dimostra che, all’esordio nella professione gli insegnanti debuttanti esibiscono comportamenti didattici che ben difficilmente coincidono con le metodologie apprese all’università, ma che richiamano scopertamente i modelli (personificati o no) di fatto interiorizzati lungo l’altro “tirocinio”, quello realizzato in quanto alunni, dalle elementari (e ancora prima) alla secondaria superiore» (Damiano, 2007a: 39-40).

La formazione universitaria degli insegnanti deve dunque tener conto che si innesta in una costellazione di saperi pedagogici impliciti già costituiti, pertanto promuoverne la rievocazione e riconoscerne le caratteristiche - analizzare in una parola le precomprensioni più remote - è un passo fondamentale perché essa possa essere incisiva. In questa direzione si sono mossi per esempio i lavori di Tacconi (2007) e Passuello (2014a; 2014b) che danno conto di attività formative svolte nell’ambito della SSIS (Scuola di Specializzazione degli Insegnanti di Scuola superiore) del Veneto.

Dar voce agli studenti, per esplicitare e riflettere su quello che nella loro memoria rimane di significativo dell’insegnamento ricevuto, potrebbe avere non solo un valore formativo, ma fornire dati preziosi per la ricerca educativa. Va precisato, tuttavia, che la narrazione dello studente per poter costituire un attendibile dato di analisi va accuratamente sostenuta, collocandola all’interno di specifici percorsi riflessivi. Per una costruzione auto rappresentativa del sé:

«Il cammino interiore che gli si richiede [...] postula un accompagnamento per la messa in narrazione dei propri vissuti ed esperienze. Narrarsi significa [...] esaminarsi dentro, capire ciò che aiuta a crescere e ciò che invece abbatte, scoraggia. E infine rivela dettagli, particolari del proprio crescere e del proprio essere insieme con gli altri» (Gemma 2013: 156).

2. Domande di ricerca

La ricerca qui presentata è di natura esplorativa e dunque la domanda che la sottende è molto ampia. Quali docenti incontrati nel proprio percorso formativo hanno lasciato un segno? Che cosa si ricorda del loro agire in aula? Quali tracce sono rimaste nella memoria autobiografica?

Partendo dai racconti e dalle descrizioni che i soggetti interpellati ricordano come significativi e particolarmente influenti sulla loro storia personale, l'obiettivo è stato quello di far emergere le caratteristiche degli insegnanti efficaci e di qualità.

3. Partecipanti e contesto della ricerca

I soggetti della ricerca sono studenti universitari iscritti nell'anno accademico 2018-19 al percorso formativo finalizzato all'acquisizione dei 24 CFU necessari per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. La selezione dei partecipanti è avvenuta all'interno dei frequentanti l'insegnamento "Elementi di Didattica Generale e Tecnologie didattiche" nelle due edizioni attivate².

4. Presupposti epistemologici

La cornice epistemologica della ricerca è quella del costruttivismo sociale, paradigma fondato sull'assunto teorico che è possibile comprendere (piuttosto che spiegare) i significati soggettivi che le persone sviluppano sulle proprie esperienze personali, tenendo in considerazione il loro punto di vista nella sua complessità (Mortari, 2019).

I presupposti che hanno ispirato il disegno di ricerca sono i seguenti:

- centralità dei soggetti partecipanti e valorizzazione del loro punto di vista in quanto fonte di conoscenza cui attingere per esplorare l'oggetto "insegnamento" nella prospettiva *Student Voice* (Grion, 2013);
- approccio narrativo nella fase di raccolta dei dati (Clandinin, 2007);
- approccio fenomenologico nella fase di analisi dei dati (Mortari, 2007; 2019).

5. Metodologia

Il disegno di ricerca è di tipo qualitativo e si avvale di scritture riflessive (*reflective writings*) autobiografiche sulle quali si è proceduto con un'analisi tematica secondo le indicazioni di Braun e Clarke (2006; 2012; 2019). Si tratta di un approccio che consente di esplorare in profondità il significato che, in un contesto specifico, i soggetti attribuiscono alla loro esperienza e garantisce condizioni strutturali che consentono l'emergere di dati rilevanti. Secondo Braun e Clarke un'analisi tematica fornisce uno strumento di ricerca flessibile e

2. Al § 8.1 vengono descritte le caratteristiche dei partecipanti.

utile, che può potenzialmente fornire un ricco e dettagliato, oltre che complesso, *account* di dati. Il processo di analisi avviene con un continuo movimento ricorsivo attraverso: l'insieme dei dati, gli estratti codificati oggetto di analisi, l'analisi stessa in atto. Si tratta di un processo che il ricercatore conclude nel momento in cui si rende conto che le ulteriori revisioni "non aggiungono nulla di sostanziale" (Braun e Clarke, 2006). Nel paragrafo 7 vengono descritte le sei fasi dell'analisi.

I dati di ricerca sono stati raccolti nell'ambito del Laboratorio Riflessivo (LR) denominato "Gli insegnanti che ho avuto", attivato all'interno dell'insegnamento di Elementi di didattica generale. L'obiettivo di tale Laboratorio è quello di promuovere competenze riflessive basate su un apprendimento dall'esperienza (Bion, 1962) attraverso l'esplorazione di vissuti, spesso latenti, legati alla propria storia formativa. Apprendere dall'esperienza, nella prospettiva bioniana, ha un significato ben preciso: significa realizzare una modalità di rapporto con se stessi trasformativa: si modifica ciò che si è e ciò che si pensa grazie al contatto con le proprie emozioni e alla consapevolezza che ne deriva. Scrive Mortari che perché ci sia esperienza è:

«necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi» (Mortari, 2003: 15-16).

Il concetto di riflessione proposto da Dewey (1933) e sviluppato da Schön (1983; 1986) è stato successivamente ampliato perché riflettere sull'esperienza non vuol solo dire ricordarla e ristrutturarla nelle sue dimensioni cognitive, ma implica tornare sulle emozioni provate che fanno parte integrante del processo di apprendimento (Bound, Keogh, Walker, 1989; Mortari, 2003).

La rievocazione di eventi della propria vita attiva un processo di assunzione consapevole della propria soggettività assolvendo a un bisogno fondamentale degli esseri umani, quello di ordinare il vissuto in un racconto che abbia un senso e una coerenza interna (Bruner, 1988; Taylor, 1996). Anche il filosofo Ricoeur riconduce il senso dell'identità alla "componente narrativa della comprensione di sé" (Ricoeur, 1990), perché sebbene i ricordi rimangano sempre in debito rispetto all'esperienza dalla quale attingono, è proprio attraverso la memoria e la narrazione che ciascuno costruisce la propria singolare identità (Cavarero, 1997).

Come il ragno tesse la sua tela per vivere «così noi tessiamo incessantemente la trama del vivere nella narrazione: è il nostro destino biologico, la nostra precipua modalità adattiva specie specifica, la nostra unica capacità di autoregolazione individuale e sociale. [...] Narrare, è inoltre, l'espressione delle emozioni che proviamo, che sentiamo incarnate nel corpo (*embodied*), quindi continua a interessarci *forse perché* è la via di accesso privilegiato a contenuti di coscienza altrimenti difficilmente comunicabili» (Lorenzetti, 2004: 20).

Il LR è preceduto da un approfondimento teorico sulla riflessività quale competenza

irrinunciabile della professionalità docente e sulle metodologie finalizzate alla sua promozione. Il percorso che segue è orientato a promuovere una riflessione sull'insegnamento attraverso la messa in parola del sapere implicito (spontaneo, ingenuo) delle studentesse e degli studenti, quando ne hanno fatto esperienza "dalla parte del banco", come destinatari dell'azione didattica. In questo contesto si collocano le proposte di scrittura riflessiva autobiografica "a tema". Nel presente contributo vengono analizzati i testi degli studenti che hanno scelto di narrare la propria esperienza di studenti sollecitati da questa suggestione *"Gli insegnanti che ho avuto... Quali erano gli insegnanti che preferivo e perché? Ci sono situazioni o episodi, della mia esperienza di allievo, che ricordo con particolare intensità e che reputo particolarmente significativi? Provo a raccontarne almeno uno, possibilmente con ricchezza di particolari"*.

L'elaborazione dei testi si è articolata in due momenti successivi: una prima stesura è avvenuta in aula e a essa ha fatto immediatamente seguito una libera condivisione delle scritture. L'approccio formativo punta a sviluppare una modalità di comunicazione intensa e coinvolgente che orienta i soggetti a dare senso alla propria esperienza e a condividerlo. Le narrazioni degli altri sono a un tempo specchi in cui si riflettono aspetti della propria esperienza e finestre che aprono dentro di sé lo spazio della rievocazione, facendo affiorare vissuti e ricordi latenti che in solitudine rimarrebbero inesplorati. Questo momento ha richiesto da parte della docente la creazione di uno "spazio narrativo"

(Kaneklin, Scaratti, 1998) al fine di garantire quelle condizioni di fiducia che consentono ai partecipanti l'esercizio di un ascolto rispettoso e interessato dell'altro. Gli studenti sono stati quindi invitati ad approfondire la loro prima scrittura con una seconda e definitiva stesura, che è stata poi postata in uno spazio dedicato sulla piattaforma e-learning dell'insegnamento.

6. Raccolta dati

Come si può vedere nella Tab. 1, nelle due Edizioni dei percorsi 24 CFU attivati nell'anno accademico 2018-19, sul tema oggetto della presente ricerca sono stati prodotti complessivamente 34 testi (*data corpus*). Alle studentesse e agli studenti frequentanti il LR è stato infatti proposto di scegliere tra due temi di scrittura riflessiva autobiografica: uno relativo alla rievocazione degli insegnanti preferiti, l'altro alle motivazioni che le/li avevano spinti alla scelta di diventare insegnante.

Sono state selezionate per l'analisi 24 scritture (*data set*) sulla base dei seguenti criteri: sono state anzitutto escluse le scritture che, avendo sviluppato entrambe le tracce proposte, presentavano caratteristiche di sinteticità rispetto al tema oggetto della presente ricerca. Successivamente si è proceduto utilizzando come criterio di inclusione la "densità" descrittiva e narrativa (Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985; Denzin, 1989; Ponterotto, 2006), ovvero la precisione e la ricchezza di dettagli nel racconto della propria esperienza.

Edizione	Frequentanti LR	Data corpus	Data set
I	45	19	15
II	35	15	9
TOT	80	34	24

Tab. 1 - *Elaborati prodotti.*

I testi sono quindi stati sistemati in una matrice assegnando ad ogni scrittura un codice identificativo:

n°	Autore (sigla)	Testo	Etichetta

7. Analisi dei dati e saturazione

L'analisi del *corpus* dei dati è stata effettuata seguendo le sei seguenti fasi, indicate da Braun e Clarke (2006).

1. La familiarizzazione con i dati, iniziata già in fase di selezione, è proceduta con un'attenta lettura e rilettura dei testi. In questa fase si è avuta particolare cura nel seguire l'imperativo epistemico fenomenologico che chiede di intrattenere una "relazione dialogale" con l'altro che è un "tu", come raccomanda Mortari, «occorre vigilare perché le parole con cui l'altro si dice vengano mantenute in una situazione di libertà dai dispositivi di significato propri del ricercatore» (Mortari, 2010: 20).
2. Sono state individuate (tramite evidenziatura) le unità di analisi rilevanti (*data item*) rispetto alle domande di ricerca e sono state attribuite le etichette iniziali sulla base delle caratteristiche dei dati. In questa fase due ricercatori hanno la-

vorato in modo indipendente su 4 testi e successivamente si sono incontrati per confrontare e discutere l'iniziale elenco di etichette.

3. Sono state aggregate le etichette in potenziali temi e sono stati raccolti tutti i dati per ogni potenziale tema.
4. È stata generata una prima "mappa" tematica, dopo la verifica dei temi emergenti. Anche in questa fase l'analisi è stata svolta separatamente da due ricercatori che si sono poi confrontati per giungere a una denominazione condivisa dei temi e sottotemi.
5. È stata fatta un'analisi sulle ricorrenze dei temi e sottotemi. L'elenco è stato rivisto e perfezionato al fine di garantire la coerenza interna.
6. Sono stati selezionati gli *excerpt* più convincenti e vivaci per il report finale. Dopo l'analisi testuale di 20 scritture riflessive si è raggiunta la saturazione dei temi emergenti. Ai fini di questo articolo verranno approfonditi i risultati relativi a tre delle dimensioni

tematiche emergenti dall'analisi: quella della corporeità, dell'erotica dell'insegnamento e delle competenze relazionali dell'insegnante.

8. Risultati

8.1. Caratteristiche dei partecipanti

Gli autori delle scritture che costituiscono il *data set* sono 19 studentesse e 5 studenti di età compresa tra i 25 e i 45 anni: il 70% dei partecipanti si colloca nella fascia d'età 25-31 anni. Per quanto

riguarda il dato relativo alla tipologia della laurea posseduta, si riscontra una perfetta distribuzione tra le Discipline artistiche e archeologiche (8), le Discipline scientifiche e matematiche (8) e le Discipline linguistiche e letterarie (8). Solo 5 studenti hanno avuto una (breve) esperienza di insegnamento, una studentessa nella scuola primaria, quattro nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In qualche scrittura viene fatto riferimento a esperienze di supporto individualizzato extrascolastico (ripetizioni).

La Tab. 2 illustra i temi e i sottotemi che sono emersi dall'analisi.

TEMI	SOTTOTEMI
Il corpo-presenza dell'insegnante	Cluster n. 1: tratti fisici Cluster n. 2: abbigliamento Cluster n. 3: gestualità Cluster n. 4: voce
L'erotica dell'insegnamento	Cluster n. 1: passione Cluster n. 2: preparazione disciplinare e culturale Cluster n. 3: fascinazione Cluster n. 4: teatralità Cluster n. 5: qualità del tempo percepito
L'essere e l'agire educativo	Cluster n. 1 umanità Cluster n. 2 autenticità Cluster n. 3 interesse per gli allievi Cluster n. 4 fiducia/incoraggiamento Cluster n. 5 attenzione alla fase adolescenziale Cluster n. 6 severità Cluster n. 7 equanimità Cluster n. 8 autorità Cluster n. 9 creazione di un <i>setting</i> relazionale e di lavoro

Tab. 2 - Temi e sotto-temi emergenti oggetto del presente contributo.

8.2. I temi e sottotemi emergenti

Dall'ascolto complessivo delle voci narranti, ciò che risalta anzitutto è che dai ricordi emergono figure molto nitide, che si stagliano ancora oggi nella memoria in modo preciso e vitale. Il ricordo degli insegnanti non appare tanto legato a quello che hanno insegnato, ma soprattutto al come lo hanno insegnato, alla forza misteriosa delle loro parole, alla loro presenza carismatica. Tutte le scritture evidenziano l'impatto vivissimo della rievocazione, accompagnato - in molte - dalla sorpresa di ritrovare intatti pezzi della propria storia scolastica. Sporgono nette le caratteristiche degli insegnanti preferiti, quelli che sono stati efficaci, la memoria ne recupera con sicurezza i tratti, riattualizza l'esperienza nel momento in cui la si narra, fino a farne delle sceneggiature che rendono il lettore partecipe anche emotivamente degli eventi³.

«Esordiva con uno squillante «Siete felici?» la Professoressa S., appena si sedeva e apriva il registro blu scuro della classe I B dello stimato, austero e polveroso [Liceo Classico A.A]. I suoi occhi celesti e brillanti si rivolgevano alla finestra che dava sul grigio parco dagli alberi secolari e i rami rinsecchiti, dove le ultime foglie giallognole penzolavano annoiate tra la nebbia autunnale prima di lasciarsi andare stremate a terra, quasi volessero emulare le intenzioni degli studenti. «Guardate che bella giornata di sole!» proseguiva, indicando la foschia e il filo spinato sui muri di cinta, con un'ironia sottile, comprensibile a pochi. Ci sorrideva con aria beffarda e si spostava il ciuffo di riccioli dorati dagli occhi [...]. Non so se abbia influito sulla mia scelta di intraprendere la carriera di docente ma sicuramente ha contribuito a

determinare il mio modo di essere un'insegnante e il mio modo di relazionarmi con gli studenti, tanto che anch'io a volte, prima di iniziare la lezione, guardo la finestra e chiedo «Siete felici?», sorridendo tra me e me» [01].

Emerge dalle descrizioni una galleria di ritratti che le parole pennellano con tratti rapidi e precisi. La figura dell'insegnante viene introdotta da "il prof/la prof" cui segue spesso (solo) il cognome e/o il complemento che ne specifica la disciplina; le loro caratteristiche e le loro qualità vengono dettagliate, i ricordi li ritrovano "in azione", dentro l'aula (ma non solo) e la di vita di classe. Ciò che affiora dalla memoria dello studente come primo ancoraggio di tutti i ricordi è il corpo dell'insegnante, rievocato in nitidi particolari che danno conto dell'interesse e dell'acutezza osservativa riservate al corpo, tipiche della fase adolescenziale (Fabbrini, Melucci, 1992; Pietropolli Charmet, 2000).

8.2.1. Il corpo presenza dell'insegnante

Primo elemento ricorrente, che l'analisi delle scritture registra, è dunque il corpo dell'insegnante. Vengono evocati dettagli del volto, dell'abbigliamento, del portamento, si ritrovano lo sguardo, la voce, la gestualità; il tutto viene descritto con una cura che veicola le emozioni e gli affetti mossi dal ricordo che, nel suo etimo, è per l'appunto un riportare al cuore. È evidente come la fisicità sia il canale privilegiato attraverso il quale si esprime l'affettività. Il corpo dell'insegnante viene descritto come un corpo-presenza, in senso fenomenologico secondo il quale ciò che si

3. Negli excerpt che seguono il cognome siglato delle e degli insegnanti non corrisponde a quello indicato nelle scritture dalle studentesse e dagli studenti.

è e ciò che si manifesta coincidono: l'essere nel mondo come presenza sintetizza l'essere biologico, l'esperienza sensoriale, la capacità di relazione e di contatto, il flusso vissuto di pensieri, sentimenti ed emozioni e la consapevolezza integrata di tutto questo (Melucci e Fabbrini, 1992: 45), è un corpo vivente (Leib) che abita il mondo, presenza sensibile di ciò che è proprio della persona (Nancy, 1992). Sono molti gli autori che parlano del corpo come fondamento esistenziale della comunicazione, poiché è solo con esso e per mezzo di esso che si possono incontrare gli altri; il gesto del corpo tradisce la propria relazione con il mondo, il proprio modo di vederlo e di sentirlo, la propria educazione, la propria soggettività (Galimberti, 2002). La corporeità dell'insegnante dunque è strettamente connessa alla dimensione relazionale: in che modo parla alle studentesse e agli studenti il corpo dell'insegnante, cosa comunica loro? Scrive Perla che il corpo dell'insegnante è il primo veicolo della didattica dell'implicito: «è difficile che il corpo dissimuli nei modi in cui riesce alla parola! Il corpo si dice (e a ragione), non mente» (Perla, 2010: 78). A proposito del corpo dell'insegnante molti autori citano le ricerche di Claude Pujade-Renaud (1983) nelle quali il corpo viene considerato come analizzatore della dimensione affettiva della vita di aula, dimensione che si esprime in via privilegiata nella fisicità e nella sensualità.

Nelle scritture è evidente la connotazione affettiva che investe il corpo dell'insegnante. Gli *excerpt* che seguono illustrano i sottotemi emersi.

I tratti fisici come espressione del carattere:

«La professoressa R. è l'insegnante che ricordo con maggior stima e aggiungo affetto. Era la mia insegnante di inglese delle scuole medie inferiori e ho avuto la fortuna di averla per tutto il triennio. Era una signora piccolina, un po' robusta, con i capelli biondi, corti e sempre ordinati. Esattamente come i suoi capelli, lei non si scomponeva mai. [...]

Un'altra insegnante che ho avuto la fortuna di incontrare, è la professoressa G., insegnava stenografia e dattilografia. La prima impressione che ho avuto di lei fu davvero di forte impatto. Era una donna alta circa 1,80 mt, aveva una chioma di capelli lunghi, mossi, biondi e un po' crespi che teneva sempre sciolti. C'era un forte contrasto tra il volume eccessivo dei capelli e il volto piccolo e magro. Sembrava quasi un leone e uso il maschile volutamente, perché di fatto lo era. Posso dire che dominava la classe, un po' per il suo fisico, ma anche per i suoi modi di fare. Sorrideva spesso, era piena d'energia, che fosse in classe o in corridoio quando camminava sembrava sempre che stesse facendo una maratona; anche se si alzava dalla cattedra per scrivere alla lavagna! Aveva un difetto di pronuncia perché non riusciva a pronunciare "SC" senza sembrare gatto Silvestro, ma il suo carisma era tale, che a nessuno è mai venuto in mente di mancarle di rispetto per questo» [07].

Il vestito in tema con la stagione e il profumo dell'insegnante:

«La Professoressa S. è stata la mia insegnante di lettere alle scuole medie ed è lei che più di tutti ricordo con grande stima. Indossava solo gonne a campana cucite su misura, dai colori accesi e da fantasie in tema con la stagione, i suoi capelli biondi, da medi a scuri nei toni del miele, emana-

vano un profumo di acqua di colonia; arrivava in classe puntuale con un andamento singolare ma al contempo signorile e un trucco ineccepibile, noi alunni la accoglievamo con un saluto alzandoci in piedi recitando all'unisono "Buongiorno professoressa"» [13].

Lo sguardo - diretto negli occhi di ciascun alunno - che dà corpo alla relazione:

«[...] Ma ecco dopo anni di brutti voti ed umiliazioni psicologiche arrivare in terza media un nuovo professore che avrebbe dato una svolta a questa situazione. Ricordo la sua figura slanciata, il suo look dark con pantaloni in pelle e stivali borchati e il suo presentarsi diretto guardando ognuno negli occhi» [08].

L'affetto che trasuda nella descrizione del professore poco curato nell'aspetto:

«[...] Un altro insegnante il cui ricordo è scolpito nella mia mente e in quella di tutti i miei compagni, è il professore di inglese dei cinque anni di liceo scientifico. Ho avuto la fortuna di avere non un professore qualsiasi, ma un docente unico nel suo genere, un vulcano pieno di idee ed energie. Il suo aspetto non era curato, aveva una barba castana che non radeva, i capelli spesso spettinati perché tutti i giorni, qualsiasi fossero le condizioni climatiche, si recava a scuola con la sua bicicletta; spesso aveva la lezione con noi alle 08.00 del mattino e in inverno il freddo era davvero pungente! Entrava in aula subito pronto ad un "Goodmorning" e poi dal primo all'ultimo minuto della lezione solo fiumi di parole in inglese» [11].

Il corpo vissuto come familiare:

«[...] La prima è la prof.ssa D., docente di matematica alle medie. Lei donna minuta e gentile, dai capelli brizzolati, era una mam-

ma chioccia. [...] Per ultimo il prof. O., un docile nonnino, che per amore dell'insegnamento della storia e filosofia aveva rinunciato ad andare in pensione accogliendo la richiesta del preside di condurci alla maturità» [10].

Fino ad assumere connotazioni affettuosamente umoristiche:

«[...] Come non menzionare il prof. B., docente di laboratorio. Capelli bianchi raccolti a coda, baffi tinti non per scelta, ma causati da una propensione a fumare, a bere cicchetti, un occhio guercio, in una parola un pirata. Le ore in laboratorio con lui volavano spedite. Con la prof.ssa P., formava un'accoppiata esplosiva di sapere e divertimento. Quante risate! Poi c'era V., professore di scienze. All'apparenza sembrava il classico stereotipo di scienziato pazzo con una diffusa calvizie nella zona centrale del capo e capelli bianchi alla rinfusa dalle parti. Uomo preparatissimo, di una simpatia fuori dal comune. Spassosissime erano le sue espressioni facciali, memorabili le sue citazioni, temibili i suoi compiti in classe» [02].

Gli oggetti che sembrano estensioni del corpo:

«Indimenticabili sono il suo passo molleggiato, il suo quaderno della Pimpa dove annotava i suoi appunti e le sue valutazioni e il suo compasso giallo per disegnare cerchi alla lavagna. Della seconda ricordo molto bene le sue penne colorate per annotare le correzioni nelle verifiche. Il suo modo di fare ti catturava: movimenti, esempi verbali e pratici che tuttora riutilizzo durante le ripetizioni che tengo» [02].

Ciò che emerge di interessante dal materiale raccolto dalla Pujade-Renaud (1983) nelle ricerche sopra citate, è che il corpo non

veicola solo l'affettività ma anche il sapere. Nelle interviste rivolte a insegnanti e alunni sul tema del corpo in classe (circa duemila pagine di testo!), il sapere non si presenta mai del tutto indipendente, nemmeno potenzialmente, dall'insegnante e neppure il desiderio di sapere sembra prescindere da questo riferimento personale. Il corpo lo si ritrova anche come manifestazione del sapere o, come afferma Damiano, è il sapere a risultare "incorporato".

«La principale scoperta di Pujade-Renaud consiste appunto in questa correlazione, stretta fino al punto che si può parlare di "incorporazione del sapere" presso l'insegnante. [...]

C'è innanzitutto una priorità visiva, con l'insegnante che deve collocarsi ed ergersi in aula in modo da farsi cogliere percettivamente, per catturare l'attenzione della classe. Ma la centratura su di sé prosegue oltre, per rendersi accessibile in sonoro attraverso la voce, le caratteristiche della quale, prima ancora della sua modulazione, devono essere tali da tenere l'uditorio fino a "possederlo"» (Damiano, 2004: 129).

Queste ultime considerazioni ci permettono di passare senza soluzione di continuità al secondo tema emerso.

8.2.2. *La passione: l'erotica dell'insegnamento*

«Il gesto del maestro - a qualunque livello si esprima, dalla scuola elementare sino all'università -, essendo un gesto che sa trasformare i libri in corpi erotici, che sa rendere il sapere un oggetto che causa il desiderio, agisce allargando l'orizzonte del mondo, trasporta la vita altrove, al di là del già visto e del già conosciuto: la educa nel

senso etimologico più radicale. [...] Come avviene? Esiste una e una sola condizione perché questo possa avvenire e riguarda il modo, lo stile, col quale un insegnante entra lui stesso in rapporto con ciò che insegna. È solo l'amore - l'eros - col quale un insegnante investe il sapere a rendere quel sapere degno di interesse per i suoi allievi, a renderlo un oggetto capace di causare il desiderio. [...] la trasmissione del sapere avviene solo per contagio, per testimonianza» (Recalcati, 2014: 87-88).

Se la rievocazione degli insegnanti preferiti sembra trovare nella memoria delle studentesse e degli studenti il primo aggancio nell'aspetto fisico, ciò che immediatamente dopo viene in primo piano è il loro rapporto con il sapere. Il tema della passione per il sapere e per la sua "trasmissione" attraverso tutte le scritture e costituisce il tratto fondamentale dell'identikit dell'insegnante significativo. Viene descritto come amore per la disciplina insegnata, per il lavoro, come desiderio di appassionare gli allievi, come ingrediente contagioso in grado di generare o rafforzare la loro motivazione. In alcune scritture il "fortunato" incontro con una o un docente è all'origine di un vero e proprio innamoramento per discipline prima "odiate", determina svolte decisive negli interessi e nel successivo percorso di studi.

«Ricordo con molto piacere la mia professoressa di latino e greco, avuta dal secondo al quinto anno. Nonostante la mia scelta di frequentare il liceo non sia stata libera, ma praticamente sotto costrizione di mio padre, a partire da secondo anno mi sono letteralmente innamorata dei saperi umanistici, soprattutto per quanto riguarda lettere, latino e greco: la mia professoressa

era di una cultura sconfinata e, pur non applicando metodologie didattiche che esulassero dalla pura lezione frontale (credo di non averla mai vista alzarsi dalla cattedra, né prendere un gesso e scrivere alla lavagna), con la passione che traspariva dalle sue parole e dalle sue spiegazioni, riusciva a tenere alta la nostra attenzione: in quattro anni non ha mai dovuto richiamare qualcuno che stesse disturbando, nemmeno gli irriducibili disturbatori “seriali”» [03].

Qualsiasi contenuto disciplinare può prendere senso per gli allievi se viene investito dalla forza della passione e questo sembra prescindere dai metodi di insegnamento. La grande passione per ciò che si insegna è in grado di trasportare verso nuovi mondi, di accendere interessi inattesi, di scoprire inclinazioni latenti. È l'essere testimone dell'amore per la conoscenza ad agire come ingrediente formativo sulle giovani generazioni.

«[...] le mie insegnanti di tedesco e di inglese del liceo hanno acceso in me una passione fino a quel momento latente. Il loro insegnamento mi ha regalato consapevolezza di me stessa e mi ha aiutata a capire, almeno in parte, che tipo di persona volessi diventare; più precisamente mi hanno indicato come e dove cercare, mi hanno mostrato le strade giuste da percorrere e lo hanno fatto stimolando e mantenendo sempre viva la mia curiosità» [14].

«Ho un ricordo particolarmente bello di due insegnanti in ambito umanistico. La prof. di italiano e storia, e la prof. di storia dell'arte hanno avuto un ruolo significativo nella mia carriera scolastica, ma anche nelle mie attitudini e passioni extrascolastiche. Io mi consideravo una persona più tecnica, matematica, motivo per il quale scelsi di fre-

quentare la scuola di ragioneria (progetto 'Erica'), ma grazie all'incontro con queste due donne e l'esperienza educativa vissuta, ho iniziato ad amare materie che prima odiavo. Credo che la loro grande passione per le materie d'insegnamento sia stata fondamentale: veniva trasmessa nelle loro spiegazioni e assorbita e vissuta da noi studenti. Erano entrambe molto preparate sull'argomento e spiegavano in modo chiaro e semplice, catturando la mia attenzione anche con i loro modi di fare, le intonazioni della voce e la loro umanità. [...] Mi ha colpito come io, che avevo scelto un percorso economico e matematico, mi sia innamorata delle materie ad indirizzo umanistico, tanto da farmi procedere con un percorso letterario all'università» [12].

L'analisi delle scritture mostra tuttavia come sia l'elevato livello della preparazione disciplinare e culturale ciò che sostanzia la passione. Un insegnante è apprezzato e stimato perché padrone della materia che insegna, tratto questo che si configura come elemento ineludibile del docente che “lascia un segno”: le etichette riprendono aggettivazioni qualificative ricorrenti rispetto alla sua cultura definita come: “sconfinata”, “sterminata”, “smisurata”. Si tratta di un sapere lontano da ogni sterile forma di nozionismo o di vuota erudizione (Laneve, 2000), di un sapere in grado di dialogare con la realtà quotidiana, di interpellare l'attualità, di ancorarsi alla vita degli studenti.

In questo modo una studentessa ricorda il docente di storia dell'arte contemporanea all'Accademia di Belle Arti:

«Uomo di smisurata cultura, artista e scrittore, appassionato della pratica artistica e delle implicazioni intrinseche ad essa. È stato inoltre il mio relatore per la tesi di Laurea Magistrale. Di lui mi rimane il suo incontenibile entusiasmo, la ricchezza del suo linguaggio e una luce negli occhi che ho poi compreso essere la sua sete di conoscere. Non credo di averlo mai ringraziato a sufficienza per aver condiviso la sua sete con me, grande ricchezza che mi porto dentro tutti i giorni» [09].

In alcuni casi viene sottolineata la capacità del docente di intersecare i differenti campi della conoscenza, di riversare conoscenze da un settore all'altro, di valorizzare la produttività conoscitiva delle aree di confine, in breve di fare dell'interdisciplinarietà un principio-guida dell'azione didattica.

«Tanto per cominciare, lei, nella sua materia ci navigava. E non solo nella sua. Non era molto semplice seguire le sue lezioni così diverse da quelle di tutti gli altri professori che spiegavano "in linea retta", a cascata, in un flusso costante e rettilineo di informazioni. Con lei le lezioni erano continui input, collegamenti, agganci interdisciplinari, digressioni, parentesi su attualità scientifiche e ricerche universitarie. Non capivo, per esempio, come dalla chimica o dalle scienze, fossimo arrivati agli spunti di letteratura greca, o di storia e filosofia, ma ovviamente ci aveva portati lì con un senso. Quello che mi resta ora di lei è l'idea di una donna completa nei saperi, di una mente libera e camaleontica che sapeva spaziare anche tra le diverse discipline» [06].

«Entrambe queste insegnanti erano in grado di fare collegamenti fra la storia e la letteratura che ci illuminavano su come e quanto la prima influenzasse la seconda.

Le loro lezioni erano pregne di connessioni logiche fra passato e presente al punto che l'obiettivo non era più soltanto saper parlare la lingua inglese e la lingua tedesca ma anche, e forse soprattutto, conoscere la loro storia e la cultura in cui si concretizzano in quanto mezzo di comunicazione» [14].

La passione e la preparazione del docente si configura anche come capacità di rendere i contenuti disciplinari "digeribili" per gli studenti, di adattarli alle loro attuali competenze e interessi.

«Quel che ho sempre ammirato e ricercato in un insegnante, e che di conseguenza accomuna quelli da me preferiti, è la capacità di riuscire a padroneggiare la propria materia di studio al punto da renderla estremamente accessibile e "digeribile" nei suoi contenuti. L'ideale sarebbe poi che questa tutt'altro che facile operazione fosse accompagnata dal sorriso e da un certo grado di empatia con gli studenti, cosa che di rado purtroppo invece accade» [05].

Un sottotema che si intreccia con i due precedenti è quello della fascinazione, della capacità degli insegnanti della memoria di farsi "pifferai magici" in grado di trasportare in un altro mondo, catapultare in un altrove, di far incontrare l'inatteso, la meraviglia, l'inedito. Scrive Recalcati nel libro *L'ora di lezione*:

«Per rendere presenti gli allievi nell'ascolto, è necessario che il maestro sappia innanzitutto rendere presente a se stesso la propria presenza. [...] Al di là di ciò che dice, conta da dove dice ciò che dice, da dove trae forza la sua parola [...] la forza dell'enunciazione coincide con la sua presenza presente. L'insegnante parla e non è altrove, ma qui con noi. Non vorrebbe

essere in un altro luogo. Desidera essere dov'è. È questo che gli rende possibile evocare con forza altri luoghi. Solo la presenza dell'insegnante sa convocare alla presenza l'assenza di cui si nutre ogni trasmissione autentica di sapere» (Recalcati, 2014: 101).

Così due studentesse:

«Le sue lezioni erano sempre dei viaggi attraverso la letteratura. Stare in classe durante le sue spiegazioni equivaleva a sedersi al cinema e guardare un film in lingua originale: spesso iniziava a leggere, o addirittura a recitare a memoria in greco antico, poesie o interi passi con una tale enfasi teatrale che quasi aveva il fiatone alla fine. Callimaco, Demostene e Saffo sembrava che fossero proprio lì presenti a parlarci di faccende fuori dal tempo» [01].

«Nonostante insieme trascorressimo numerose ore, il tempo non era mai abbastanza. Nessun supporto, un libro, qualche appunto abbozzato il giorno prima, le bastava guardarci per incantarci con le sue parole. Era molto difficile distrarsi; a turno, fissava lo sguardo su ognuno di noi catturando costantemente la nostra attenzione e suggestionandoci con un tono di voce tutt'altro che monotono, poliedrico direi» [13].

La fascinazione sembra accompagnarsi alla percezione di una diversa qualità del tempo: "quelle lezioni dove le ore sembravano minuti".

«Una cosa che ricordo molto chiaramente [delle insegnanti di tedesco e di inglese al liceo] è che le ore di lezione con loro trascorrevano rapidamente, ricordo che mi incantavo ad ascoltarle proprio perché il loro eloquio non era mai monotono ma sempre coinvolgente, per i molti riferimenti alla quotidianità e alla nostra realtà di giovani ado-

lescenti. Dal modo di fare lezione traspariva la loro passione per la materia, per la lingua e la cultura di cui erano portavoce. [...] le accomunava lo stesso entusiasmo con cui perseguivano gli obiettivi che si proponevano; e noi perceivamo che ci educavano non tanto per ciò che dicevano o sapevano, quanto per ciò che erano» [14].

In più di un caso la fascinazione non appare disgiunta dal timore:

«G. S. è stata la mia insegnante di disegno e storia dell'arte per tutto il quinquennio delle superiori: all'inizio i nostri rapporti non sono stati dei migliori data la mia scarsa attitudine per il disegno manuale, ma è stato con la storia dell'arte che a poco a poco ha cominciato a conquistarmi. Tutti in classe erano affascinati e al tempo stesso impauriti da questa donnina truccata col bistro che portava vestiti di una moda un po' antiquata e stravagante, anche a me incuteva spesso soggezione, eppure non avrei mai smesso di ascoltarla» [05].

Qualche studentessa ricorda la capacità di incantare delle maestre di scuola elementare. L'aula in questo caso si trasforma in un altro mondo e diventa palcoscenico magico dell'azione narrativa:

«La maestra F. era una donna di notevole integrità morale, la maestra che tutte le mamme vorrebbero per i propri figli. Amava il proprio lavoro, praticava gentilezza e invitava alla pace. Voglio citare un'esperienza che porto nel cuore. Ricordo un pomeriggio in cui la maestra entrò in classe portando con sé un libro di Mario Lodi: Cipì. Si sedette, aprì il libro e disse: "Bambini, oggi faremo un'esercitazione di lettura. Prendete le vostre sedie e disponetevi in cerchio". Fu un momento indimenticabile, intenso e avvincente, la

maestra fece leva sulla nostra fantasia per creare un'atmosfera magica. I suoni e gli elementi della natura durante un pomeriggio di primavera fecero da sfondo: la palla di fuoco, il nastro d'argento, i ciliegi fioriti, le api, i cespugli, le rondini solcare qualche nuvola sparsa in cielo. Solo quando tutti fummo completamente immersi in quel mondo fatato iniziammo a leggere. Per comprendere veramente cosa mi ha spinto a voler diventare insegnante guardo inevitabilmente al mio passato da studente, ai maestri che ho avuto, a cosa mi hanno trasmesso e che cosa mi è mancato da parte loro» [13].

«La maestra R. amava il teatro, recitava in una famosa compagnia teatrale e usava questo suo talento per farci appassionare a nostra volta alla lettura. Dedicava ore intere alla lettura di libri a voce alta, e poiché lei era tanto brava ad interpretare i vari personaggi con voci diverse e divertenti, noi bambini restavamo incantati ad ascoltarla e la fantasia poteva volare libera. [...] Rileggendo ora, con occhi da adulta, la mia esperienza con lei, posso dire che il grande insegnamento che ho ricevuto dalla maestra R. è stata la bellezza di un coinvolgimento totale della propria persona nel lavoro. Nel suo modo di insegnare, vi era non solo la passione per la scuola, ma anche quella per il teatro che tanto la caratterizzava, per i racconti, per la musica, e il suo amore per la vita e per gli alunni. Ci ha educati alla creatività e alla cura per ciò che si è e si fa, nonché al rispetto e alla stima reciproca. Era attenta e presente, senza essere invadente» [20].

Infine, sempre intrecciato con i precedenti sottotemi, la teatralità dell'insegnante dove il corpo ritorna prepotentemente in scena. Così viene descritto l'insegnante concentrato

sulla teatralità della propria performance:

«Arrivava in classe vestito in giacca e cravatta, soprabito e cappello di feltro e cominciava la sua rappresentazione. Parlo di rappresentazione perché percepivo quest'insegnante quasi come un attore entrato nella parte del professore, in grado di giocare con le parole e i gesti e di coinvolgerci con la sua ironia, seppure le sue allusioni fossero criptiche» [17].

8.2.3. L'essere e l'agire educativo (le competenze relazionali dell'insegnante)

Scriveva Don Milani oltre cinquant'anni fa:

«Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica.

Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola» (Don Milani, 1957: 239).

Si è scelto di denominare "l'essere e l'agire educativo" il tema che riunisce tutte le etichette che menzionano quelle caratteristiche dell'insegnante che si possono ricondurre al suo modo di porsi come una persona "intera", al suo modo di entrare in relazione con gli alunni e di "aver cura" di loro, al suo modo di assumere la responsabilità della relazione educativa.

Al centro del ricordo c'è prima di tutto l'incontro tra persone. In molti casi la memoria recupera la capacità di rispettare i ruoli senza farsi vincolare da essi, la flessibilità nel mo-

dulare vicinanza/distanza; recupera presenze, la disponibilità ad esserci anche al di fuori delle mura scolastiche. Nell'analisi sono numerose le etichette che, mantenendosi vicine alle parole delle studentesse e degli studenti, denominano queste unità significative con il termine "umanità". Ciò che resta vivo nella memoria è il "lato umano" dell'insegnante, il ricordo di un tipo di comprensione che è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana. Nelle narrazioni sono aspetti che risultano strettamente associati all'insegnante come modello, come guida, all'insegnante autorevole in quanto capace di assumere in pieno la responsabilità del proprio essere "adulto" e di gestire la differenza generazionale. Morin a questo proposito parla di benevolenza.

«La benevolenza è quella virtù che Confucio chiedeva a tutti coloro che dispongono di autorità [...] La vera autorità dell'insegnante è morale, sta nella forza di una presenza, ha non so che di carismatico, si impone senza imporre niente quando le sue proposte suscitano l'attenzione e l'interesse. [...] Benevolenza, bontà hanno più grande familiarità con Eros, virtù suprema dell'insegnante» (Morin, 2014: 58-59).

Ma, sul "lato umano" dell'insegnante, ascoltiamo la viva voce delle studentesse e degli studenti.

«[...] ciò che è stato importante e che porto con me ancora oggi è l'equilibrio di queste insegnanti: come siano riuscite sempre (o quasi) a coniugare il loro lato professionale con quello umano. Il loro saper essere rigide insegnanti, competenti e a volte anche severe, ma al tempo stesso educatrici con uno spiccato lato

umano ha fatto sì che io potessi sempre apprezzare e apprendere la materia, ma non solo. La loro passione era in grado di rafforzare anche la mia motivazione. Entrambe non si sono mai limitate a trasmettere nozioni linguistiche; al contrario, mi hanno accompagnata in un lungo percorso, caratterizzato da anni di cambiamento e crescita» [04].

«Altro aspetto che ho sempre ammirato in un insegnante è la manifestazione di una componente affettiva che normalmente, man mano che si passa nei gradi scolastici più alti e ancora di più all'università, scompare. A questo proposito desidero parlare di due episodi. Uno avvenuto al liceo e l'altro all'università. In quarta e quinta superiore ho avuto gravi problemi di salute che mi hanno costretto a fare molte assenze. Una mattina, mentre ero a casa squillò il telefono e mai mi sarei immaginata di sentire dall'altra parte del telefono la mia professoressa di francese. Mi chiese come stessi e mi disse che se avessi avuto bisogno di parlare con qualcuno lei ci sarebbe stata. Alcuni miei compagni di classe sostenevano che quell'attenzione fosse dovuta alla mia bravura in francese ma io, invece, sono sicura che quella professoressa si sarebbe comportata in quel modo con ciascuno di noi. All'università, invece, mi ha colpito molto un gesto di una professoressa di spagnolo, che durante una prova scritta, quando arrivò al mio banco per controllare il mio documento, prima di passare al banco successivo mi fece una carezza sulla spalla, come a dire "dai forza che sei capace, ce la puoi fare!". Ho capito, quindi, che non importa quanto si è grandi, il bisogno di sentirsi gratificati, apprezzati per il proprio impegno dall'insegnante non cessa mai» [16].

L'“autenticità” è un'altra delle dimensioni che caratterizzano l'insegnante significativo. Talvolta descritta come qualità di un insegnamento fondato sulla relazione - da persona a persona - e su una fiducia di base.

«I ricordi positivi sono legati a docenti con cui si è creato un rapporto autentico e nei cui confronti provo ancora molta stima e gratitudine per quanto sono stati in grado di trasferirmi [...] Pensando a questo insegnante e pensando a quanto sia vivo il ricordo dopo dieci anni, penso sia stato un ottimo docente che ha saputo insegnare veramente. Un insegnamento che andava oltre alla storia e alla filosofia che era fatto di relazione e di fiducia di base. Ancora oggi guardo a quel docente come guida dai preziosi consigli ed un supporto per alcuni momenti vissuti. Un insegnante che prima della maturità ha organizzato delle lezioni pomeridiane al parco, volendoci preparare al meglio ad affrontare l'esame con il commissario esterno e che (sentendolo come un dovere) dedicava alcune delle sue lezioni a parlarci di costituzione, di istituzioni, di valori e di rispetto» [10].

Talaltra come “modo di essere” congruente e autentico, di rogersiana memoria.

«L'insegnante di italiano aveva dei figli della nostra età e io riuscivo a percepire il suo essere mamma in quel che faceva e nel suo modo di porsi a noi, senza però perdere l'efficacia del suo ruolo di educatrice. Era capace di inserire battute, racconti personali, metafore, esempi dalla vita quotidiana durante la lezione per creare un'atmosfera più 'leggera' e un senso di condivisione e unione nella classe. Il suo modo di essere è riuscito davvero a insinuarsi tra i suoi alunni e a lasciare qualcosa di umano, era un modello di adulto in un contesto scolastico non

legato alla sola trasmissione di nozioni» [12].

Un modo di essere “genuino” (Rogers, 1980), che ha a che fare con la consapevolezza dei propri sentimenti e la capacità di saperli esprimere con il comportamento e con le parole.

«Ricordo ancora con emozione il giorno in cui la salutai al termine della quinta elementare. Ero insieme ai miei genitori. Lei mi abbracciò dopo avermi consegnato la pagella. La sentii chiedere scusa a mia madre e mio padre. Poi, quando mi sciolsi dal suo abbraccio, la vidi asciugarsi una lacrima: realizzai che stava piangendo perché mi considerava speciale e le dispiaceva lasciarmi andare. Inutile dire quanto a me dispiacesse lasciare lei» [19].

C'è chi ricorda, come tratto distintivo dell'insegnante, l'interesse vivo per gli allievi e la sua capacità di vedere, oltre l'alunno, la persona.

«La ricordo soprattutto però per quello che rappresentavamo noi alunni per lei [...] a differenza dei suoi colleghi, mi ha fatto sentire che per lei non eravamo solo cognomi o un “lavoro”. Eravamo persone a tutto tondo, c'era in lei il desiderio di conoscerci, di appassionarci, di interessarci e coinvolgerci anche al di fuori dell'orario scolastico. Non voleva che diventassimo bravi a ripetere la “lezioncina”, desiderava che ci esplorassimo, che scopriassimo quello che ci piaceva, che cercassimo sempre nel sapere e nelle conoscenze il risvolto pratico ed il collegamento con la realtà» [06].

E l'impegno “dalla parte degli studenti”, pensando al loro futuro.

«[...] La ricordo non tanto per la sua materia, quanto per il suo lato umano e personale, extrascolastico e quindi, per tutto

quello che mi ha lasciato. [...] La ricordo soprattutto per quello che rappresentavamo noi alunni per lei. Sicuramente era l'unica che stava pensando a prepararci per l'Università. [...] Ricordo poi che per noi era sempre in prima linea. Referente dei progetti di accoglienza, di orientamento, di prevenzione, di attività extrascolastiche... in tutto quello che faceva cercava di fare rete sempre, tra noi, tra discipline, coi colleghi, col territorio. Come nella chimica che ci spiegava, lei era un catalizzatore» [06].

«Al termine del secondo anno di scuola media, qualcosa è cambiato. Ho visto nella mia insegnante di italiano una persona che amava il suo lavoro, amava le parole e le emozioni che i libri sapevano trasmettere. Era diversa da tutti gli altri, che non riuscivano a stabile un rapporto con noi ragazzi, sapevano solo trasferire nozioni ma non emozioni per ciò che insegnavano. Stava cercando di creare le basi per il nostro futuro, si impegnava per noi e con noi [...]» [11].

Vale la pena di riportare per esteso il racconto di una studentessa che mostra quanto la cura dell'insegnante e la fiducia nelle potenzialità dell'allievo possano far fiorire i suoi talenti.

«Inizialmente, io non andavo affatto bene in stenografia. La mia media era quattro. Non era a causa dell'insegnante, ero proprio io che non riuscivo a mettere insieme le regole. Quando mi interrogava infatti le regole le conoscevo, ma se dovevo fare degli esercizi iniziavano i problemi. Nonostante le mie difficoltà, lei non mi ha mai fatto sentire inferiore, anzi. Un giorno mi aspettò all'uscita della scuola e mi chiese se ero d'accordo di prendere qualche ripetizione, dato che in classe non riuscivo a migliorare. Mi diede il numero di una sua ex allieva che aveva

contattato appositamente per me. Rimasi sorpresa e lusingata dell'interesse nei miei confronti. Iniziai così a prendere lezioni private, impegnandomi al massimo, anche perché non volevo fare brutta figura. Da quattro passai a otto in tempi brevissimi. Non solo, alla fine di quell'anno scolastico fui mandata a concorrere ai Campionati nazionali di stenografia a Montecatini in rappresentanza della mia scuola. Non vinsi, ma mi classificai tra i primi dieci concorrenti ex equo. Quando fui chiamata per la consegna degli attestati ero un po' imbarazzata per il risultato, perché non ero arrivata prima, ma quando iniziarono tutti a farmi le congratulazioni, scoprii che lo scopo era posizionarsi tra i primi venti concorrenti ex equo. Si può immaginare la mia reazione, a parte diventare rossa, ero davvero fiera di me stessa. Per me, lei è stata un modello di grande ispirazione. Non mi ha lasciata sola nelle mie difficoltà, ma ha sempre cercato di aiutarmi. Non sono molti gli insegnanti che si preoccupano così tanto di chi va male. Ecco perché la ricordo con tanta ammirazione. Se non avesse creduto in me, io non sarei mai migliorata. Persino oggi, mi emoziono ricordando quel giorno» [07].

In quale ordine di scuola troviamo gli insegnanti che hanno lasciato un segno? L'analisi delle ricorrenze relative a questo aspetto colloca in primo piano la scuola secondaria di secondo grado, età fondamentale della vita, quella in cui si definisce l'identità personale e sociale. L'esperienza scolastica assume qui un'importanza cruciale nel suo essere non solo un contesto di apprendimento di saperi, ma anche luogo di sperimentazione e valorizzazione del proprio Sé adolescenziale, in quell'area intermedia e di passaggio tra la famiglia e la società.

«Tutto quello che riguarda l'esperienza scolastica, dai rapporti con compagni e docenti ai riti quotidiani che si svolgono in aula, dalle valutazioni in classe ai compiti quotidiani, è saturo di significati affettivi, relazionali e simbolici» (Lancini, 2004:194).

Alcune scritture fotografano insegnanti che hanno a cuore l'adolescenza dei propri allievi. «Per lei contava accompagnarci nel nostro percorso di adolescenti irrequieti con esistenze seriamente agitate dagli ormoni» scrive una studentessa.

«Le sue lezioni di letteratura erano alternate da "prediconi", proclamati sempre con grande passionalità: i suoi monologhi riguardavano la vita adolescenziale, il rapporto tra genitori e figli, il nostro essere pecoroni abbindolati dalla televisione e comprendevano vari insulti alla nostra piattezza, ignoranza e indifferenza, alternati a preziosi consigli di vita e perle di saggezza. Io ascoltavo con orecchie ben tese e ogni volta mi commuovevo. [...] Per lei contava accompagnarci nel nostro percorso di adolescenti irrequieti con esistenze seriamente agitate dagli ormoni. Voleva vederci vivere serenamente questi anni e le interessava trasmetterci il significato profondo della letteratura antica, in modo che potessimo riflettere sul senso della vita e coglierne tutta la bellezza e la poesia, piuttosto che farci imparare un libro di grammatica a memoria» [01].

Infine, ma non per ultimo, il sottotema "severità" dell'insegnante che si riallaccia al primo che abbiamo analizzato, quello della sua umanità. A ben vedere si tratta di due codici affettivi (Fornari, 1981) la cui integrazione armoniosa è indispensabile a ogni sano processo di crescita: quello materno - centrato sull'accoglienza, sulla sollecita

soddisfazione dei bisogni, sulla protezione - e quello paterno che valorizza l'autonomia, che attiva la responsabilizzazione, che pretende molto, che mette alla prova, che pone il limite, ovvero la Legge (principio di autorità) nel linguaggio lacaniano di Recalcati (Recalcati, 2017). È molto interessante rilevare la coesistenza di questi due codici nel profilo dell'insegnante preferito e la sottolineatura - da parte degli studenti - dell'apprezzamento della severità, del rigore, delle prove sfidanti, della richiesta, anche molto elevata, di impegno.

«Uomo tutto d'un pezzo, sapeva come farsi rispettare. La sua fama e la sua autorità lo precedevano. Quanto i momenti di spiegazione erano piacevoli, tanto le interrogazioni e le verifiche erano temute. Sorprendente come al di fuori dall'orario extrascolastico (gita, recupero pomeridiano), cambiava modo di porsi con noi» [02].

«Mi piaceva il fatto che [le professoresse di inglese e di tedesco] fossero molto severe e richiedessero un grande impegno a noi studenti. Erano comunque in grado di rendere le lezioni piacevoli, ogni tanto interrompendo la spiegazione con aneddoti e battute, creando un bel rapporto con la classe. Si facevano apprezzare nonostante l'enorme carico di studio, che generalmente piace poco agli studenti. [...] Ciò nonostante sono i docenti con cui ho dovuto lavorare di più che mi sono rimasti nel cuore e sono loro grata di avermi fatta studiare tanto, e quindi di avermi fatto acquisire diverse competenze che sono in grado di utilizzare tuttora in modo efficace» [12].

L'autorità dell'insegnante che genera rispetto negli allievi e si accompagna in molti casi all'equanimità.

«Della prof.ssa F. ricordo, con il senno di poi, la sua autorità e la sua autorevolezza. Con lei non volava una mosca, e non ce n'era nemmeno la possibilità. Dopo il saluto iniziale, aspettando rigorosamente che tutta la classe si alzasse in piedi, si sedeva e assegnava i compiti per casa relativi agli argomenti che avremmo affrontato. [...] Le sue verifiche erano sempre una sfida e, la cosa che mi piace pensare ora, è che non ricordo i voti presi, bensì la serie di cinque "vero o falso" che erano motivo di confronto e di dibattito tra noi studenti dopo la consegna della verifica» [20].

«Tra i professori che ricordo meglio, del mio percorso liceale, ci sono quello di fisica e di biologia, i due professori più severi ma allo stesso tempo più rispettati di tutto il corpo docente da noi alunni. [...] Ricordo distintamente che questi due professori non erano due persone facili da accontentare, le loro valutazioni erano sempre le più severe, ma allo stesso tempo erano anche quelle che sorprendentemente la mia classe accettava meglio, questo perché le loro valutazioni erano trasparenti e i motivi di una penalità o di un incentivo erano sempre chiari e condivisibili, ma soprattutto imparziali, una cosa che a scriverla sembra banale, ma che all'epoca era un tema molto sentito nella mia classe» [18].

E ancora l'autorità, che da un lato incute timore e dall'altro genera sicurezza.

«[...] Queste due insegnanti avevano personalità molto diverse: la professoressa di tedesco era molto più informale di quella d'inglese ed era capace di creare un'atmosfera molto familiare pur conservando la propria autorevolezza. [...] La professoressa d'inglese aveva un atteggiamento più distante rispetto alla classe, incuteva sicuramente un maggior timore, non so nem-

meno se ne fosse consapevole [...]. Ripensando a loro oggi posso dire che sono state per me un vero e proprio punto di riferimento; mi hanno dato forza, coraggio e fiducia: tutti elementi che ogni insegnante dovrebbe cercare di trasferire ai propri allievi affinché riescano a trovare il loro posto nel mondo» [15].

«Delle medie mi ricordo la professoressa di francese, una donna tutta d'un pezzo, capace di farsi rispettare anche dagli studenti più indisciplinati. All'entrata in classe la dovevamo salutare in francese chiamandola "Madame la professeur", una vera e propria routine che ci faceva già entrare nell'ottica del rispetto del suo ruolo e significava implicitamente: Pronti a lavorare subito e con serietà! [...] Era un'insegnante che emanava autorità e se ciò da un lato intimoriva, dall'altro generava in noi studenti un senso di sicurezza; la perceivamo come una guida, capace di farsi rispettare, ma soprattutto capace nella sua materia» [17].

Il riferimento al momento dell'ingresso in aula del docente compare in molte scritture. Come scrive la studentessa appena citata sembra essere una routine finalizzata alla definizione di un setting relazionale (i ruoli che competono a ciascuno) e alla creazione delle condizioni preliminari di un ambiente di apprendimento.

«Quando la professoressa varcava la soglia dell'aula calava il silenzio, ognuno di noi alunni interrompeva qualsiasi attività, tornava al proprio posto, si alzava in piedi e attendeva il suo "Buongiorno" per ricambiare il saluto. Tutto ciò non era il risultato di un regime del terrore, bensì una forma di rispetto che allora era considerato un valore importante da noi ragazzi. Rispetto: uno dei tanti valori che la professoressa ha cercato di trasmetterci,

dimostrandolo non solo a parole, ma anche dal modo in cui si comportava. Era (e me la immagino tutt'ora così) una donna energica, forte, coinvolgente; non ricordo di averla mai vista stanca, fiacca o demotivata, aveva una vitalità contagiosa. Era un'insegnante severa e pretendeva molto da noi. Ricordo ancora la mole di lavoro che ci assegnava in classe o a casa, non solo studio, temi o esercizi, ma anche riflessioni su argomenti di attualità o più vicini a noi adolescenti» [19].

9. Conclusioni

Cosa resta dunque di significativo nella memoria degli insegnanti che abbiamo avuto?

Il corpo, innanzi tutto, il corpo mediatore in grado di conferire senso all'esperienza didattica, veicolo di affettività e di relazione, corpo di sapere. Il docente con la propria dimensione corporea esprime implicitamente la propria visione del mondo e in modo consapevole l'intenzionalità con cui cerca di costruire significati condivisi ed esperienze significative negli allievi. La centralità della funzione didattica della corporeità (Sibilio, 2011; 2015), che si è imposta nella ricerca educativa in anni recenti anche a seguito dell'affermarsi delle neuroscienze, merita una approfondita riflessione.

Incorporata anche la passione per il sapere, come sintetizza benissimo Recalcati: «Gli insegnanti che non abbiamo dimenticato e di cui ricordiamo bene i nomi, i volti, il timbro della voce, la figura, coi quali abbiamo una relazione di debito e di riconoscenza, sono quelli che ci hanno insegnato innanzi tutto che *non si può sapere senza amore per il sapere*, che il sapere raggiunto senza desiderio è sapere morto, sapere separato dalla verità, sapere falso» (Recalcati, 2014: 104).

Desiderio per il sapere ma anche desiderio di trasmettere il sapere: la competenza culturale e disciplinare dell'insegnante tanto apprezzata dagli studenti è profondamente radicata nel suo "essere per insegnare", nell'esercizio pieno di una dimensione etica (Damiano, 2004).

Rimane, dunque, la testimonianza di donne e uomini che mostrano, attraverso la loro vita, che l'esistenza può avere un senso, che assumono in pieno la responsabilità del proprio essere "adulti". Le studentesse e gli studenti ci dicono che per imparare (la vita) c'è bisogno a un tempo di comprensione e fermezza e che la presenza viva dell'insegnante - nella totalità della sua persona e dei suoi saperi - è il migliore ingrediente dell'insegnamento.

Bibliografia

- Bion, W. R.** (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann (trad. it. Roma: Armando, 2009).
- Bound, D., Keogh, R., & Walker, D.** (eds.) (1989). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs*. Washington, DC: APA Books.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- Bruner, J. S.** (1986). *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1988).
- Cavarero, A.** (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Clandinin, D. J.** (ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Consiglio Europa** (2012). *Raccomandazione CM/Rec(2012) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni*. http://www.cameraminorilepadova.it/wp-content/uploads/2013/09/Partecipazione_ita.pdf.
- Cook-Sahtler, A.** (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Resercher*, 31(4), pp. 3-14.
- Czerniawski, G., & Kidd, W.** (eds.) (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/ Practitioner Divide*. Bingley (UK): Emerald Group Publishing.
- Damiano, E.** (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E.** (2006). *La nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E.** (2007a). *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla Didattica per Concetti con Esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E.** (2007b). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Denzin, N. K.** (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury: Sage.
- Fabbrini, A., & Melucci, A.** (1992). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Flutter, J., & Rudduck, J.** (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?*. London UK: Routledge.
- Fornari, F.** (1981). *Simbolo e codice: dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S.** (1914). *Psicologia del ginnasiale*. Torino: Bollati Boringhieri, volume VII, pp. 475-480.
- Galimberti, U.** (2002). *Opere. Vol. 5: Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I.** (2011a). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I.** (2011b). *Sensibili al corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gemma, C.** (2013). Lo studente fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion & A. Cook-Sahtler (cur.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
-

- Geertz, C.** (1973). *The interpretation of culture: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (cur.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G.** (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lancini, M.** (2004). L'apprendimento e la scuola. In A. Maggiolini & G. Pietropolli Charmet (cur.), *Manuale di Psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve, C.** (2000). *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*. Brescia: La Scuola.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lorenzetti, R.** (2004). Tempo e spazio nella narrazione autobiografica. In R. Lorenzetti & S. Stame, *Narrazione e identità: aspetti cognitivi e interpersonali*. Roma-Bari: Laterza.
- Milani, don L.** (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E.** (2014). *Enseigner à vivre*. Actes Sud/PlayBac (trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2015).
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (cur.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L.** (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & Ghiretto L. (cur.) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nancy, J. L.** (1992). *Corpus*. Paris: Métailié (trad. it. Napoli: Cronopio, 1995).
- Passuello, L.** (2014a). Quel sapere sull'insegnamento costruito dal banco. *Studium Educationis*, anno XV (2), pp. 57-67.
- Passuello, L.** (2014b). Quel sapere sull'insegnamento costruito dal banco. *Studium Educationis*, anno XV (3), pp. 65-77.
- Perla, L.** (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L.** (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G.** (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ponterotto, J. G.** (2006) Brief note on the origins, evolution and meaning of the qualitative research concept 'thick description'. *The Qualitative Report*, 11(3), pp. 538-54.
- Pujade-Renaud, C.** (1983). *Le corps de l'enseignants dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Recalcati, M.** (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M.** (2017). *Quel che resta del padre. La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P.** (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Milano: Jaca Book, 1993).
- Rivoltella, P. C.** (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.G. Rossi & P.C. Rivoltella (cur.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rogers, C.** (1980). *A way of Being*. Boston: Houghton Miffling (trad. it. Firenze: Giunti, 1983).
- Rudduck, J., & McIntyre, D.** (2007). *Improving Learning throug Consulting Pupils*. London: Routledge.
- Salzberger-Witteberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E.** (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. Bari: Dedalo, 1993).

- Schön, D. A.** (1986). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006).
- Sibilio, M.** (2011). "Corporeità didattiche": i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (cur.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M.** (2015). Le Corporeità didattiche in una prospettiva semplessa. In M. Sibilio & F. D'Elia (cur.), *Didattica in movimento*. Brescia: La Scuola.
- Tacconi, G.** (2007). Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum. *Rassegna CNOS*, 23 (2), pp. 131-144.
- Taylor, D.** (1996). *The Healing Power of Stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*. New York: Doubleday (trad. it. Milano: Frassinelli, 1999).