

DIECI DICOTOMIE IRRISOLTE

di Maurizio Muraglia

Chichibìo 50 /2008, pag. 11

Che dire dell'attuale condizione della secondaria superiore? Si può tentare un *check-up* complessivo di questo segmento del nostro sistema formativo? È quel che provo a fare attraverso l'individuazione di dieci grandi dicotomie non riconciliate che segnano in larga misura le didattiche della secondaria di secondo grado. La difficoltà a riconciliarle a mio modo di vedere è la chiara dimostrazione del permanere di una visione del fare scuola che i recenti provvedimenti, lungi dall'intaccare, così come non l'hanno intaccata gli interventi di questi ultimi dieci anni, in qualche modo legittimano. Lo dimostra indiscutibilmente il ritorno dell'obbligo da assolvere *a scuola* non oltre la terza media.

COGNIZIONE/EMOZIONE

La consapevolezza dell'indissolubilità tra l'atto del conoscere e la complessiva disposizione emotiva del soggetto che impara è il paradigma pedagogico della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Il killer di questa consapevolezza è rappresentato dall'irruzione barbara del disciplinare quale sapere da frammentare e recintare con filo spinato per proteggerlo dal sapere confinante e soprattutto dal sapere informale. È il sapere da accumulare e da ripetere. Il vero killer si chiama *modello trasmissivo dell'insegnamento*, che esclude il coinvolgimento personale dell'allievo nella produzione del sapere stesso proprio in quell'età – che direi tra gli undici e i quindici anni – in cui più forte si fa il desiderio di protagonismo¹. Il protagonismo culturale mancato, cioè la riduzione del fare scuola ad ascolto della lezione spiegata da un adulto, non raramente diventa il brodo di coltura di altri protagonismi cercati nell'ambiente scolastico e fuori.

CONOSCENZE/COMPETENZE

Troppo spesso il tema delle competenze è assunto in contrapposizione al tema delle conoscenze, e la conversazione professionale indulge a riproporre, come cifra di maggiore serietà, la necessità di "recuperare i contenuti".

È di tutta evidenza che chi guida con padronanza una macchina può farlo perché è perfettamente a *conoscenza* di ciò che è essenziale affinché egli possa guidare. Chi si muove a suo agio dentro un testo narrativo, così come chi effettua operazioni matematiche o ancora chi si misura con circuiti elettronici, se si muove a suo agio, se è pienamente *consapevole* di ciò che fa, di come lo fa e possibilmente del perché lo fa, è palesemente un soggetto che ha integrato a tal punto conoscenze, abilità e atteggiamenti da poter essere ritenuto *competente*. È competente non chi conosce, ma chi conosce a tal punto da fare di quella conoscenza – dichiarativa e procedurale – capacità di

¹ Su questo tema si consiglia la lettura di U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli 2007.

intervenire su situazioni problematiche, di descriverle, di valutarle. La competenza è un *habitus* profondo e situato. Non è concepibile senza conoscenze.

La competenza non è l'antidoto alla conoscenza, ma è la quintessenza del conoscere.

DISCIPLINA/MATERIA

È però la quintessenza del conoscere ove il conoscere non venga affidato a pratiche di insegnamento trasmissive e unidirezionali. C'è un sapere-materia che è un sapere di impostazione sequenziale, codificato sui libri di testo, concepito come prodotto già dato da assumere e riprodurre. È un sapere che non prevede alcun apporto ricostruttivo e problematizzante da parte dei ragazzi. È un sapere, come dice Ivo Mattozzi², da cui è stato escluso il travaglio della ricerca. È un sapere popolato da risposte senza domande. Il sapere-disciplina invece *forma*, lo sappiamo bene. Forma perché incontra le capacità di ricostruzione del sapere che i ragazzi sono in grado di esprimere e che sono figlie del loro coinvolgimento emozionale in ciò che imparano.

DISCIPLINARITA'/TRASVERSALITA'

Facendo giustizia della dicotomia materia-disciplina, si può accedere alla riconciliazione di un'altra polarità, che resta tale quando il sapere della scuola accentua i suoi confini interni. La trasversalità diventa quindi un'impresa impossibile perché, se è vero che i saperi-disciplina possono trovare terreni di contaminazione profonda, la stessa cosa non può dirsi per i saperi-materia. Il sapere-materia irrigidisce i propri statuti e trova contatto con gli altri saperi esclusivamente sul piano dei contenuti. Un piano posticcio, non raramente banale, che fa giustamente arricciare il naso quando si parla di trasversalità. È l'uso formativo - disciplinare - del sapere che consente lo scavo nei suoi presupposti fondativi e l'accesso ad una *disciplinarietà profonda*, capace di generare abiti mentali, competenze. Le competenze sono in prima battuta disciplinari e semmai è solo al fondo di una disciplina ben padroneggiata che compaiono atteggiamenti in qualche modo apparentabili con altre situazioni disciplinari³. Questo apparentamento virtuoso, questo muoversi tra competenze disciplinari è la matrice dell'idea, non raramente equivoca, di *competenza trasversale*.

UMANISTICO/SCIENTIFICO

I due maggiori licei si nutrono di questa dicotomia, mentre un Morin da tempo proclama la necessità di una riconciliazione degli approcci all'umano⁴. Un uso formativo – non accumulativo, non nozionistico, non pedante - delle discipline può aiutare a ricomporre anche questa dicotomia, perché, recuperando i processi di costruzione della conoscenza scolastica, può mostrare ad esempio quanta emozione e quanta soggettività vi è stata e vi è nel procedere scientifico e quanta scienza vi è

² I. Mattozzi, *Voci della Scuola*, Tecnodid 2007, alla voce "Disciplina".

³ Istruttiva la lettura di B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003.

⁴ E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina 2000.

stata e vi è nella costruzione di un messaggio pubblicitario, di una canzone, di un testo poetico o nell'elaborazione di una grammatica.

DISINTERESSE/SPENDIBILITA'

Nessun sapere è disinteressato nel senso etimologico del termine. Un *sapere* che esclude il coinvolgimento del soggetto, lo “starvi dentro”, difficilmente si traduce in quella *conoscenza* che è il viatico dell'*apprendimento*. Occorre allora in primo luogo credere che i ragazzi possano nutrire interesse per il conoscere e alimentare tale interesse. Per far ciò occorre far sì che il conoscere diventi per loro un'esperienza. La pratica professionale insegna che tutte le volte che riesce bene un'esperienza di apprendimento siamo davanti a qualcosa di cui i ragazzi hanno ravvisato la convenienza culturale o professionale o di cittadinanza. Un'utilità, in senso lato. Nessuno studente, anche il più motivato, anche il più raffinato, potrà accostarsi a sedici anni ai lirici greci o ai filosofi presocratici senza averne percepito una significatività personale, che chiamerei “spendibilità culturale”.

SAPERE LICEALE/SAPERE TECNICO-PROFESSIONALE

Risentiamo, forse, ancora, della dicotomia greca tra attività intellettuale ed attività manuale. Non si vuole qui negare che nel processo dell'imparare possano esserci fasi più speculative e fasi più applicative, anche all'interno della stessa disciplina⁵. La preoccupazione di uno studente liceale sarebbe quella di prepararsi per la prosecuzione degli studi. Non può esserci nel suo percorso curvatura professionale o preprofessionale. La preoccupazione di uno studente dei tecnici e dei professionali sarebbe quella di prepararsi ad imparare a far qualcosa. Ormai tutti conveniamo sulla necessità che questo *far qualcosa* degli studenti tecnici abbia solide basi culturali, il che non significa pensare che nel biennio delle superiori il curriculum di uno studente liceale e di uno studente dei tecnici debba essere lo stesso. Convengo anch'io che fin dal primo anno delle superiori occorre una certa caratterizzazione per ciascun indirizzo di studi. Ma un conto è caratterizzare un corso di studi nella sua specificità, un altro conto è creare due distinti contenitori sociali con due distinte culture, capaci di minare il principio costituzionale che le basi culturali di cittadinanza debbano essere garantite unitariamente a tutti e debbano essere garantite attraverso un'istruzione motivante e coinvolgente per tutti.

EDUCAZIONE/ISTRUZIONE

Un'istruzione motivante e coinvolgente è l'unica arma che la scuola possiede per accedere alla questione educativa. Diventare più forti sul terreno della repressione educativa, per tutti noi insegnanti, vuol dire rischiare di veder sbiadire la nostra *mission* fondamentale, che è quella di dare forma all'intelligenza e alle emozioni attraverso i saperi della scuola. Avere gli adolescenti in classe significa fare i conti con l'emergere di tutti gli inferni pulsionali che segnano quella stagione della

⁵ Un interessante contributo al dibattito su questi temi è il libro di S.Tagliagambe, *Più colta e meno gentile*, Armando 2006.

vita da cui non siamo stati immuni neppure noi, per quanto il quadro sociale e culturale dei nostri adolescenti sia diverso dal nostro così com'è diverso il modo in cui la famiglia gestisce l'adolescenza dei propri figli⁶.

La famiglia rinunciarebbe ad educare delegando *in toto* la scuola? E la scuola che fa? Si dota di dispositivi che scorporano l'educativo dal cognitivo, ne fanno un oggetto di valutazione separata (la condotta) e in tal modo crea le condizioni perché si possa far scuola tranquilli? Lo studente che eccede le regole della vita scolastica può essere messo nelle condizioni di non nuocere per il terrore esercitato su di lui di una bocciatura attraverso la condotta? La scuola acquisterebbe più forza di fronte alle famiglie e all'opinione pubblica perché, bocciando per la condotta, è capace di estirpare *da sé* i fenomeni di violenza o bullismo?

Il potenziale seduttivo di una simile impostazione è dirompente e l'acquisto del consenso verso chi la spaccia per "ritorno alla serietà" è immediato. Occorre riuscire a capire quanta scuola superiore è disposta a ritornare sui temi educativi attraverso un riposizionamento delle didattiche. Occorre capire quanti insegnanti delle superiori avranno il coraggio di guardare alle trasgressioni quali segni di un disagio che è anche *implicito appello* rivolto a quegli adulti che ogni giorno trafficano saperi, questioni, linguaggi, simboli affinché quei saperi, quelle questioni, quei linguaggi, quei simboli sappiano colorarsi di esistenza, di esperienza, di contemporaneità. È un appello plausibile? Ed è plausibile raccoglierlo?

PROGRAMMA/CURRICOLO

In ultima analisi, le dicotomie fin qui esplorate chiamano in causa un'idea di curricolo pensabile come un intreccio inestricabile di saperi, metodi e relazioni⁷. Un sapere che non si faccia percorso (*methodos*) di apprendimento e nel suo farsi tale non si configuri contestualmente come relazione, e relazione vitale, è destinato a rimanere inerte, molto al di qua della possibilità di tradursi in esperienza, in padronanza, in competenza. Allo stesso modo un metodo qualsiasi – didattica modulare, *cooperative learning*, didattica laboratoriale o altro – incapace di nutrirsi di oggetti culturali significativi e di incardinarsi in contesti relazionali inclusivi rischia di attestarsi a livello di moda didattica. E infine un quadro relazionale caldo e accogliente, che però sottovaluti che la relazione a scuola passa attraverso il *medium* del sapere e che quest'ultimo deve trovare la sua via per intercettare la vita degli studenti rischia di tradursi nella scuola dell'accoglienza generica e dell'inclusione al ribasso. Un'inclusione senza qualità. La circolarità tra saperi, metodi e relazioni che ispira la costruzione di un curricolo verticale per competenze a mio parere è il miglior killer del programma ministeriale a tappe forzate che genera la domanda proverbiale nelle superiori: "dove sei arrivato?"

INCLUSIONE/ESCLUSIONE

⁶ Si consiglia il bel libro di G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza 2008.

⁷ Sull'idea integrata e complessa di curricolo, rimando al mio "Curricolo e competenze culturali", in Rivista dell'istruzione 4/2008, pp.37ss.

La posta in gioco di tutto quel che si è detto ormai è diventata impopolare. Basta dire inclusione, oggi, per trovarsi di fronte anche insegnanti delle superiori che per anni hanno detto questa parola e che oggi la trovano obsoleta o utopistica. Alle volte ad inclusione si oppone selezione, ma è un'opposizione a mio parere non pertinente, perché inclusione non esclude selezione. Bisogna vedere, soprattutto quando si discute di promozioni, bocciature e debiti, cosa si intende per selezione. Selezionare può voler dire creare un linguaggio orientativo, capace di individuare talenti e debolezze. Selezionare può essere un verbo ricco di tensione educativa e perciò stesso capace di tener dentro una prospettiva inclusiva, senza considerare quest'ultima quasi come una bandiera politica specifica, del genere "includere è di sinistra". Includere è la vocazione della scuola. Si include attraverso la selezione, che è orientamento formativo per tutti, anche per le cosiddette "eccellenze".

Il suo contrario non è la selezione, ma la sparizione dello studente dall'orizzonte della scuola. Sparizione alle volte spontanea o finemente indotta dalla scuola di serie A, che "orienta" verso la scuola di serie B. Sparizione che è *dispersione* quale attitudine del sistema delle superiori a tenersi in omeostasi attraverso l'espulsione dei fattori che ne turbano l'equilibrio⁸. Se è vero che alle volte bisogna rassegnarsi a che spariscano, bisogna riconoscere che questa sana capacità di accogliere il limite che la realtà ci pone davanti rischia di tradursi in qualcos'altro, in una sorta di invincibile nostalgia di alunni ben disposti ad ascoltare, educati, di classi non numerose, di scolaresche motivate, una sorta di desiderio profondo di pace e di serenità, di possibilità di far bellissime lezioni piene di cultura.

Oggi parlare di inclusione nella scuola superiore è sconveniente, perché significa intercettare questa miscela esplosiva di scontento per le condizioni reali e di nostalgia per ciò che non c'è più. Non conviene parlarne certamente alla politica, perché perde consenso, e forse non conviene alla parte più sensibile della scuola, perché rischia di risultare minoritaria ed emarginata. Nel rarefarsi della parola inclusione, si accampano altre parole d'ordine: separazione, merito, condotta, semplicità, unicità. Parole a forte rischio di restare orfane del rispettivo opposto. Così la scuola superiore che non riconciliava le dicotomie potrebbe ritrovarsi senza più alcuna dicotomia, e le tabelle a due colonne potrebbero diventare ad una sola colonna: la colonna delle parole cui obbedire.

Maurizio Muraglia

⁸ Ci si rifà, qui, all'analisi sul fenomeno dispersione di M. Baldacci, in F. Frabboni-M. Baldacci (a cura di), *Didattica e successo formativo*, pp.29-46, Francoangeli 2004. Sullo stesso tema si segnala anche il dossier di "Insegnare" 2/2007 dal titolo "Per una relazione educativa contro la dispersione".