

Saperi e inclusione

Maurizio Muraglia

“[Lo studente] tra i banchi di scuola finisce per trovare solo quanto di più lontano e astratto c'è in ordine alla sua vita, in quella calda stagione dove il sapere non riesce, per difetto di trasmissione, a divenire nutrimento della passione e suo percorso futuro”¹ L'analisi di Umberto Galimberti, per quanto impietosa e generalizzante, attira l'attenzione sul nesso tra il sapere della scuola e la vita degli studenti. La lontananza e l'astrattezza dei saperi scolastici appaiono qui come tra le prime responsabili della disaffezione allo studio. Il problema è reale. Occorre ragionare sulla realizzabilità dell'incontro tra gli studenti ed il sapere della scuola in un tempo segnato da quella che comunemente viene definita come “cultura di massa”. Occorre in altri termini riflettere sulla possibilità che la cultura di massa possa configurarsi come terreno in cui fare attecchire i saperi “alti” o presunti tali².

In questi anni la cifra di complessità del sapere e dei saperi è stata adeguatamente studiata e illustrata³. La precarietà dei confini disciplinari, la pervasività della rete e la continua risistemazione degli statuti epistemologici creano un quadro complessivo di cui la scuola non può non tener conto. Il sapere tradizionale della scuola, linearizzato, manualizzato, dogmatizzato, entra fatalmente in tensione con modalità apprenditive sempre più segnate da una pluralità e “liquidità” complessiva dei linguaggi.⁴

Lo sviluppo intellettuale dell'adolescenza, d'altra parte, è plasmato dai percorsi del conoscere. Scrive Guido Petter: “Un [...] riflesso dell'acquisizione del pensiero ipotetico (e del pensiero complesso) consiste nel fatto che, accanto all'interesse per problemi che possiamo chiamare esplicativi [...], compare un interesse nuovo per problemi che possiamo chiamare ‘epistemici’, e che riguardano *il modo in cui gli uomini sono venuti in possesso di certe conoscenze* (e quindi anche il modo in cui noi stessi dovremmo procedere, se volessimo acquisirle ex novo)”⁵. La strategia curricolare non può non tenere conto del potenziale inclusivo insito in situazioni cognitivamente *sfidanti*⁶. Se il sapere della

¹ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli 2007, p.40.

² L'esperienza didattica a contatto con la cultura di massa risulta viva in libri-testimonianza quali S. Onofri, *Registro di classe*, Einaudi 2000; G. Bagni-R. Conserva, *Insegnare a chi non vuole imparare*, Ega 2005; D. Chiesa-C. Zagrebelsky, *La mia scuola*, Einaudi 2005.

³ Vd. E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina 1999; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina 2001; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza 2004; G. Bocchi-M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina 2004; B. Martini, *Formare ai saperi*, Francoangeli 2005.

⁴ Cfr. R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza 1998 e R. Simone, *La terza fase*, Laterza 2000.

⁵ G. Petter, *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti 1999, p. 39.

⁶ Espressione usata da M. Pelleray e riportata in Martini *cit.*, p.73.

scuola non si riveste di connotati sfidanti, rischia quotidianamente di perdere significatività e capacità di “nutrire le passioni”, per rifarci alla citazione iniziale.

Se è vero dunque che “lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti”⁷, diventa necessario creare le condizioni perché la cultura socialmente diffusa – che permea di sé la cultura degli studenti - e la cultura della scuola possano trovare un terreno di incontro la cui fertilità venga resa possibile da una nuova *capacità inclusiva dei saperi*. C’è in altri termini un doppio vincolo cui soggiace la scelta del sapere insegnabile: il vincolo della sua credibilità epistemologica ed il vincolo della sua significatività psicologica. Un obbligo di istruzione che volesse ancorarsi ad un successo formativo avulso dalla riflessione sui saperi rischierebbe di fallire clamorosamente l’obiettivo per cui è stato pensato: la lotta alla dispersione e lo sviluppo culturale ed economico del Paese. Tutto ciò passa da una rivisitazione sempre necessaria dell’idea di curriculum nella direzione di una sua complessificazione capace di tenere insieme i tre assi del fare scuola: saperi, metodi e relazioni⁸.

La didattica ispirata al curriculum complesso e integrato, attenta cioè al modo (metodo) in cui il sapere riesce ad intercettare i vissuti degli studenti, si configura come la didattica maggiormente capace di interferire positivamente con i codici e i linguaggi della cultura di massa. Si vuol porre cioè l’attenzione sulla necessità che il sapere esperto, elaborato dalla ricerca accademica e dalla cultura “alta”, compia un percorso, che chiameremo di *trasposizione didattica*⁹, atto ad assumere i contorni della sfida alle intelligenze degli studenti.

Berta Martini individua tre tappe di un simile percorso, che definisce come passaggio dalla *forma scientifica* alla *forma didattica* dei saperi: l’analisi disciplinare, la contestualizzazione semantica e la contestualizzazione didattica. La sua analisi risulta interessante perché integra efficacemente competenze epistemologiche, competenze psicopedagogiche e competenze didattiche. L’analisi disciplinare infatti avrebbe lo scopo di individuare gli elementi costitutivi della disciplina, la pedagogia collocherebbe tali elementi in contesti semantici, o campi di attività ed esperienza aderenti alla realtà dei soggetti che apprendono, e la didattica avrebbe il compito di predisporre le condizioni

⁷ D. Chiesa, *Il ruolo delle discipline nella costruzione delle competenze di cittadinanza*, in “Competenze culturali per la cittadinanza”, Dossier Insegnare 1/2007 CIID, pp.2-5.

⁸ Sulla necessità di un approccio capace di integrare molteplici ambiti di ricerca nell’elaborazione del curriculum, vd. C. Fiorentini, *Il ruolo dei saperi disciplinari*, in “Competenze culturali per la cittadinanza” cit. pp.24-29.

⁹ Sul concetto di trasposizione didattica, vd. Martini *cit.*, p.64 n.2.

metodologiche di realizzabilità di una simile operazione¹⁰.

Il secondo dei tre passaggi appare particolarmente significativo ai fini di un discorso sull'inclusione. La studiosa infatti parla di "aderenza alla realtà" in questa fase del processo traspositivo. Si tratta di un'aderenza interpretabile come *aderenza alla cultura degli studenti*. Questa è la vera sfida professionale di un fare scuola inclusivo: la capacità di sondare la cultura degli studenti come dato di realtà capace di essere interrogato e investigato con gli strumenti inquisitivi delle discipline scolastiche. Lo dice bene Anna Maria Ajello: "Vogliamo richiamare la necessità che il sapere trasmesso a scuola sia aperto nei confronti di quelli diffusi nella società; questa apertura non vuol dire soggezione o dipendenza ma confronto e riconoscimento delle specificità e delle caratteristiche rispettive"¹¹. E' capace la scuola di "inquire" la cultura degli adolescenti, fatta di musica, sport, media, gossip, gergalità, sessualità, affettività, pulsionalità e quant'altro, attraverso un uso delle discipline che non privilegi in prima battuta la trasmissione dei contenuti, ma le modalità, che le discipline consentono, di approccio al reale?¹² Ed è possibile che ciò accada evitando l'esclusione di tutte le cifre di distanza, di alterità e di *inattualità* di cui talvolta si riveste il sapere della scuola e che concorrono altresì alla formazione di tutti gli studenti perché li proiettano su scenari culturali che, per quanto non esperiti, si rivelano comunque capaci di interpellarli (pensiamo ad esempio ad un uso didatticamente intelligente e motivante della Divina Commedia in tutti gli ordini di scuola superiore)?

La significatività del sapere della scuola - fin qui chiamata in causa nei suoi presupposti sociologici, psicologici ed epistemologici - può passare attraverso tre dispositivi didattici transdisciplinari, che possono orientare un curriculum motivante e inclusivo: problematicità, ricorsività e trasversalità¹³. Per quel che riguarda la problematicità, occorre ricordare che suscitare problemi piuttosto che sfornare soluzioni sembra essere il nocciolo di quella didattica laboratoriale che si può praticare anche senza il laboratorio perché è più una *forma mentis* che un luogo. La ricorsività è legata in qualche modo ad *un'istanza metacognitiva della didattica*, cioè ad un pieno coinvolgimento del soggetto

¹⁰ Martini *cit.* pp. 64-71.

¹¹ A.M. Ajello, *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in *Scuola e città* 1/2002, p.53.

¹² Scrive ancora Berta Martini: "Poiché occorre salvaguardare, oltre la finalità trasmissiva, anche quella formativa, ciò a cui dobbiamo accedere, per trasporre didatticamente la forma scientifica di un sapere, non è la sua scrittura linearizzata (il che significherebbe far coincidere la trasposizione didattica con una riscrittura manualistica della disciplina), ma un sistema organico e unitario di elementi costitutivi (concetti, strutture, linguaggi, metodi di ricerca, dispositivi ermeneutici) che ci consentano di de-costruire e ricostruire, come "in prospettiva", quel sapere" (Martini *cit.*, pp.67-68).

¹³ Tema da me già sviluppato in *Insegnare per includere*, "Insegnare" 6/2006, pp.31-34.

nel suo percorso di apprendimento, che è base necessaria per un potenziamento della sua motivazione.

Infine, la trasversalità, fortemente evocata dalla recente normativa sull'obbligo di istruzione. Va riconosciuto che l'unitarietà del sapere di cui parla Morin non può implicare l'annebbiamento delle discipline, ma la loro capacità di chiudere la finestra da cui guardano il mondo e scendere a piano terra, nel luogo della contaminazione dei saperi e della complessità del vivere. "E' allora necessario – come scrive Domenico Chiesa - che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare".¹⁴

Ma è possibile individuare altresì una sorta di metadispositivo, in qualche modo sotteso ai precedenti, riconducibile all'idea di *ermeneutica*. L'approccio ermeneutico alla didattica prende infatti sul serio l'impostazione costruttivista del processo di apprendimento¹⁵. La consapevolezza del pieno coinvolgimento del soggetto in ciò che apprende e dell'investimento emozionale che egli compie sui saperi cui viene esposto rappresenta il superamento della separatezza cartesiana tra cognizione ed emozione, tra oggetto e soggetto dell'apprendere, e pertanto l'irruzione del principio ermeneutico nella riflessione psicopedagogica e didattica. Lo spirito ermeneutico è il migliore omaggio che la formazione scolastica possa offrire alla complessità del nostro tempo.

Alle condizioni fin qui delineate, è possibile reinventare l'italiano e le lingue straniere come occasione di *comunicazione* e di *espressione*, la storia come *ricordo* e *ricostruzione*, la matematica come *quantificazione* e *problematizzazione*, la geografia come *riappropriazione dello spazio vitale*, le scienze come *esplorazione* e *scoperta*, l'arte e la musica come *immaginazione di ciò che non c'è*, e via discorrendo? Se ciò è possibile, se cioè è possibile attribuire *densità di significato esistenziale* ai saperi della scuola, risulta aperta la strada maestra dell'inclusione cognitiva e di un curriculum non ridotto a programmazione didattica.

L'Europa orienta i sistemi formativi verso la cittadinanza. Le competenze-chiave del cittadino europeo postulano un modo di fare scuola capace di proiettare l'adolescenza verso un uso esperto delle conoscenze acquisite. Le parole di Edgar Morin acquistano qui tutta la loro pregnanza: "Cosa significa una 'testa ben piena' è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato,

¹⁴ Chiesa, *Il ruolo delle discipline cit.*, p.4.

¹⁵ Un testo prezioso in questa prospettiva è quello di G. De Vecchi-N.Carmona Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia 1999. L'approccio ermeneutico alla valutazione è ben scandagliato in P.Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia 1999.

ammucchiato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una ‘testa ben fatta’ significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: un’attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dare loro senso”¹⁶

La costruzione della cittadinanza va di pari passo col *desiderio di conoscere*, che a sua volta è intimamente legato all’attribuzione di senso che ogni adolescente esprime nei confronti del sapere che gli viene sottoposto. E’ quest’attribuzione di senso alla radice della possibilità inclusiva dei saperi e con essa del maturare della cittadinanza: “solo una persona anche curiosa, creativa, con equilibrate dinamiche emotive, capace di porsi domande di senso, è in grado di esercitare pienamente la cittadinanza. Ciò è tanto più vero nel mondo globale attuale, in cui il confronto di culture e civiltà richiede al massimo grado queste competenze”.¹⁷ La pratica didattica insegna che l’adolescenza non rifiuta di per sé il conoscere. Ma rifiuta il mero *contenuto della mente* che non è capace di attecchire nel registro emozionale dei ragazzi, come suggerisce ancora Galimberti. “Se è vero che la scuola è l’esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore comincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare”.¹⁸

Qualche riflessione va spesa, in conclusione, sul nesso tra ragionamento sui saperi e questioni afferenti alle competenze e alla già evocata trasversalità. Tra saperi, competenze e trasversalità, infatti, si gioca la possibilità di un biennio qualitativamente capace di tenere quanti più ragazzi possibile – tutti, non solo quelli a rischio di dispersione - dentro un’esperienza scolastica piena di significato. Lo studente competente è lo studente che è diventato capace di affrontare situazioni e compiti di realtà – di cittadinanza, si potrebbe dire – richiamando in essere, al momento opportuno, quanto ha imparato a scuola. E molte volte la competenza chiamata in essere è una *competenza trasversale* perché vi hanno concorso più discipline, senza che più ci si ricordi quale disciplina abbia avuto maggior peso. Spesso capita di incontrare giovani già usciti dalla scuola che non riescono a dare un’indicazione stradale. Di fronte a queste situazioni si ha la percezione più o meno chiara che emerge una “incompetenza” nel soggetto, che è un mix di

¹⁶ E. Morin, *La testa ben fatta cit.*, p.15.

¹⁷ M. T. Sarpì, *Alcune questioni ineludibili nella costruzione del curricolo*, in “Competenze culturali per la cittadinanza” cit., pp. 18-23.

¹⁸ Galimberti *cit.* p.38.

orientamento spaziale, forse anche di *sensus* geometrico, certamente di bagaglio linguistico rivelatosi inefficace in un momento di vita reale che è possibile definire di cittadinanza, se cittadino è anche colui che sa mettere un turista nelle condizioni di percorrere e apprezzare il paese che sta visitando.

E' solo un esempio, certamente al ribasso, minimale. Ma anche simili esempi dimostrano che, per quanto siffatte *performances* di cittadinanza, come tantissime altre, non costituiscano di per sé “saperi della scuola”, esse sono certamente indizio della presenza o meno di competenze *delle* discipline piuttosto che *nelle* discipline¹⁹. E la formazione di simili competenze trasversali²⁰ ha a che fare col modo in cui i saperi della scuola “vivono” tra i banchi di scuola. L'esperienza insegna che modalità costruttive e cooperative di apprendimento dei saperi cospirano meglio di altre alla costruzione di competenze che, in quanto *culturali*, non possono che essere state nutrite dal concorrere di tutte le discipline²¹.

Oggi la sfida didattica consiste proprio in questo “correre insieme” di tutte le discipline verso l'obiettivo delle competenze e delle competenze di cittadinanza. Si sarà scorta la radice etimologica del termine *curricolo*. L'inclusione passa attraverso un curricolo che è sapere, costruire insieme il sapere, essere insieme con il sapere.

¹⁹ La distinzione, di M.Fandiño Pinella, è riportata da Martini *cit.*, p.75.

²⁰ Sulle competenze trasversali in ambito scolastico, vd. B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003.

²¹ “La scuola di tutti e di ciascuno diventa la scuola delle competenze culturali, una scuola che non si ripiega sulla sola trasmissione del sapere ma attiva una continua costruzione e ricostruzione di significati, una scuola come luogo di vita centrato sull'incontro con la cultura, con le culture, tra le culture, luogo in cui gli stessi soggetti sono portatori di cultura e dove la cultura fa parte della vita, della crescita umana, dell'emancipazione” (Chiesa, *Il ruolo delle discipline cit* p.5.) Su una metodologia didattica orientata alla costruzione di competenze, si rimanda al già citato contributo di A.M.Ajello.