

## **INTRODUZIONE AL X SEMINARIO NAZIONALE DEL CIDI SUL CURRICOLO**

**SEDE DI PALERMO – 12 MAGGIO 2015**

### **CURRICOLO: IL SAPERE DEI SAPERI**

*Maurizio Muraglia*

Anche questo, come tutti quelli che lo hanno preceduto almeno a partire dal 2000, è stato un anno difficile. Difficile perché pieno di elementi e fattori capaci di disturbare pesantemente la serenità necessaria per insegnare e per apprendere. Insegnare e apprendere infatti sono il cuore di quel che chiamiamo curriculum, al quale siamo abituati ad aggiungere vari attributi: curriculum verticale, disciplinare, trasversale, esplicito, implicito, che afferiscono alle necessarie cornici progettuale, epistemologica, didattica del curriculum. Ma le cornici senza quadri non si giustificano. E il quadro è rappresentato dall'azione di insegnamento, che è un'azione di ordine pratico, ed è per questo che questo seminario annuale poi finisce per essere un seminario di "buone pratiche". Le pratiche didattiche sono l'anima del curriculum, sono quelle che ne fanno vedere la buona trasversalità, la buona disciplinarietà, la buona verticalità, dove il "buona" è legata ad un criterio di qualità che qui vorrei provare a riconsiderare, in tempi di "buona" scuola.

Potremmo dire che la preoccupazione professionale verso il criterio di qualità fa del curriculum un vero e proprio sapere di secondo livello, una forma di metasapere o sapere dei saperi. Quale sapere professionale consente di rendere "buona" una pratica che mette i saperi al centro dell'attività dei ragazzi? A questa domanda dev'esserne tuttavia sottesa un'altra che in qualche modo la rende attuale. Che caratteristiche di "bontà" deve avere oggi una pratica didattica capace di onorare le richieste di risultato che provengono da tutte le grandi manovre del centro?

Il centro infatti da alcuni anni si mostra preoccupato dei risultati e della comparabilità tra i risultati. L'apprendimento, che non sfugge a nessuno essere un processo complesso, acquista una sua forma di visibilità in quel che siamo abituati a chiamare "esiti" o "risultati" o "prodotti", ed i sistemi di rilevazione adottati all'esterno e all'interno delle scuole sono volti a far vedere cosa i ragazzi restituiscono al termine di un processo di insegnamento e di apprendimento. Non possiamo negare che la recente enfasi su questa dimensione del lavoro docente, cui si associa con evidenza il concetto di "valutazione" e magari anche di "merito", non è priva di criticità, soprattutto in contesti in cui il risultato non pare essere all'altezza del processo. Francesco De Gregori sintetizza bene quest'orizzonte con il suo celebre "Nino non aver paura di tirare un calcio di rigore, non è mica da questi particolari che si giudica un giocatore: un giocatore lo vedi dal coraggio, dall'altruismo, dalla fantasia".

E' possibile infatti che una pratica didattica consegua risultati di processo non perfettamente congruenti con gli esiti di apprendimento attesi. Naturalmente questa formulazione presenta un implicito quanto meno problematico. Che cioè quanto avviene durante il processo non sia

anch'esso "apprendimento" e che non abbia statuto altrettanto degno di quel che solitamente rileviamo in sede sommativa. Eppure l'unanime orientamento dei documenti ministeriali verso la competenza, incrociato con quanto la letteratura specializzata ci insegna su questo costrutto, dovrebbe ben orientarci verso un arricchimento del concetto di apprendimento capace di incorporare in sé fattori quali capacità di riflettere sul proprio operato, capacità di porre questioni, capacità di cooperare, capacità di rilevare errori e di affrontarli, atteggiamento creativo e quant'altro. Anche questo si impara a scuola. Anche questo è un esito da attendere. Anche questo è un esito da valutare, per quanto la numericità del voto, a cui l'amministrazione sembra abbarbicata in modo (quasi) inestirpabile, non sembri il linguaggio migliore per dire una parola anche su quegli esiti.

Dunque oggi dobbiamo fare i conti con l'ondeggiamento generale tra risultati di apprendimento apprezzabili numericamente e considerabili in modo puntuale e risultati di apprendimento di altro ordine, rilevabili attraverso domande più complesse, a cui è necessario che non rispondano soltanto gli insegnanti, ma anche gli studenti e, in qualche modo, i cosiddetti *stakeholders* dell'apprendimento, famiglie in primo luogo poi aree sociali che interagiscono con i nostri bambini e i nostri ragazzi.

Se pensiamo a tutto questo, abbiamo arricchito l'armamentario col quale torniamo alla prima questione, cioè quella del criterio di qualità che ci permette di definire come "buona" una pratica: che caratteristiche di "bontà" deve avere oggi una pratica didattica capace di onorare le richieste di risultato che provengono da tutte le grandi manovre del centro? Si tratta di caratteristiche, alla luce di quel che qui si è detto, che permettono di valorizzare tutte le "risultanze" che provengono da un'attività d'aula. Già, le risultanze. Ciò che avviene in classe, prima, durante e dopo l'attività didattica. Si potrebbe dire che il sapere del curriculum, quale *metasapere*, è ciò che avviene prima, durante e dopo l'attività che i ragazzi svolgono a contatto con i saperi. L'incompetente sul curriculum è colui che non ha se non un interesse marginale a ciò che costituisce la reattività dei bambini e di ragazzi al sapere. Oppure che ha un interesse di facciata, non sostanziato da un lavoro sui saperi di carattere formativo. Per questo chiamo il curriculum "il sapere dei saperi", che tiene insieme il "sapere dell'insegnare" (Damiano) ed il "sapere dell'imparare".

Questo seminario raduna pratiche che chiamiamo buone perché sono nate da questo sapere di secondo livello. Ogni anno dobbiamo cercarle e scovarle, perché sappiamo che ce ne sono. Ma non siamo assediati da questo tipo di pratiche, dobbiamo riconoscerlo. E non ne siamo assediati non perché non ci siano in giro tanti insegnanti colti e preparati, ma perché forse non tutti gli insegnanti si sentono incoraggiati a costruire il sapere di secondo livello di cui stiamo parlando. Molte sono le ragioni per le quali ciò accade ma qui ne scelgo solo una, prima di chiudere questa breve introduzione. La chiamerò "programmismo" o sindrome della quantità. Malattia alquanto diffusa che l'amministrazione come vedremo non riesce a curare perché, stretta tra prestazione e inclusione, naviga senza nocchiero in gran tempesta.

La lezione frontale, in cui l'insegnante spiega e assegna i compiti da pagina tot a pagina tot, costituendo ancora la forma privilegiata di insegnamento nel secondo ciclo, suppone un modello di apprendimento di tipo ricettivo, per il quale all'ascoltare corrisponderebbe l'imparare: il

modello dell'alunno che "segue". Ascolto, memorizzazione, riproduzione, voto. La sequenza è ben nota e consente più facilmente di svolgere il programma perché non prevede le perdite di tempo di una eventuale comunicazione multidirezionale. Peraltro questa sequenza, privilegiando la cultura formale dei manuali rispetto alla cultura informale degli studenti, finisce per divaricare la forbice tra le due culture inducendo la tradizionale "demotivazione" invocata dai docenti programmisti ai colloqui con i genitori degli alunni che sono distratti, annoiati e che pertanto non seguono.

Naturalmente tutto questo avviene sia perché il rapporto dei docenti programmisti con i loro saperi di riferimento non riesce ad essere un rapporto orientato alla formazione dei ragazzi, sia perché i segnali che l'amministrazione invia, come si diceva prima, purtroppo non sono così disconfermativi come si richiederebbe. Il centro emana spesso contenuti mascherati da competenze o programmi mascherati da indicazioni e questo certamente non produce l'effetto disconfermativo che si auspicherebbe per realizzare davvero una scuola del curricolo. Si invoca l'allestimento di ambienti di apprendimento coinvolgenti, costruttivi, laboratoriali, ma poi si ritengono "imprescindibili" alcuni contenuti e si popolano le indicazioni di decine e decine di argomenti che nessuna classe potrà mai sostenere, men che meno in ambienti culturalmente precari, finendo per indurre gli insegnanti a compiere i salti mortali per fare entrare tutto nella testa dei ragazzi. Un vero delirio pedagogico-istituzionale.

Si deplorano la velocità, la superficialità, il surfismo dei ragazzi, ma poi in qualche modo la scuola finisce per cadere anch'essa nella trappola del "non perdiamo tempo", mentre dovrebbe essere proprio la scuola il luogo in cui si impara a perdere tempo. Lorenzoni ce lo ricorda "Se andiamo lenti aumentano le possibilità che arrivino tutti e forse si apre l'opportunità di incontrare davvero profondamente qualcosa".

Alla luce di tutto questo considero questo seminario annuale sul curricolo una vera e propria trincea professionale in cui si condividono pratiche buone secondo il criterio eversivo che abbiamo delineato. Quando si fa scuola secondo la logica del metasapere curricolo, la circolarità tra insegnanti, studenti, saperi, metodologie e relazioni diventa molto "erotica" - per usare un linguaggio che in questo periodo ha molto successo -, e questo fa sempre riscoprire il desiderio di insegnare. Avremmo bisogno tutti di molti segnali confermativi da parte del centro, ma come si suol dire *mala tempora currunt*, e non certo da ora. Ciò a cui infatti non da ora assistiamo, in forme alquanto continue, da destra e da sinistra, è una vera e propria continua sovrapposizione tra centralismo e autonomia, insieme ad un vero e proprio turbinio terminologico e concettuale sui processi della didattica. Lasciando da parte quella quota ridottissima di insegnanti che passa la vita a cercare di farsi strada tra i pronunciamenti del MIUR, si può affermare l'assoluta impossibilità che un insegnante che svolge ordinariamente il proprio lavoro riesca a trovare la bussola per orientarsi tra linee-guida, indicazioni, certificazioni, livelli di competenze, valutazioni di tutti i tipi, POF, BES, DSA, PECUP, RAV, e quant'altro. Questo insegnante, ogni giorno vicino a noi in sala professori, lascia strozzato in gola l'urlo e appena la goccia fa traboccare il vaso va in piazza ad urlare contro tutto e tutti. Un insegnante che svolge ordinariamente il proprio lavoro ormai sa soltanto che in classe ci sono i saperi e ci sono i ragazzi. Se riesce a trovare il buon reagente tra questi due fattori, è già buona scuola. Buon lavoro.