

La lezione totale: discipline e competenze trasversali

di Maurizio Muraglia

Un ambiente
di apprendimento
'totale'
dilata
i tempi
e i modi
dell'imparare

Evitare i riduzionismi

Gli ultimi anni hanno visto il dibattito sui processi di insegnamento e apprendimento avvolgersi attorno agli scopi ultimi del lavoro degli insegnanti. Che tuttavia sono sempre alquanto complessi. Chi può dire, ad esempio, di lavorare *solo* per trasmettere contenuti disciplinari o *solo* per attivare metodologie coinvolgenti o ancora *soltanto* per perseguire la cittadinanza o *esclusivamente* per costruire competenze? In quelle restrizioni si anniderebbe certamente un riduzionismo che mal si confà alla complessità della lezione scolastica, con evidente richiamo all'etimo latino che, appunto, evoca l'*intreccio* delle varie componenti.

Ci si è resi conto che il mondo degli insegnanti si appassiona sempre meno alle dicotomie conoscenze/competenze, valutazione formativa/sommativa, processo/prodotto, didattica frontale/didattica laboratoriale. E forse questa disaffezione dipende essenzialmente dal fatto che tali dicotomie costituiscono soltanto astrazioni concettuali buone per dare forma al flusso di 'cose' che avvengono all'interno di una classe (1).

Quel che ho definito *flusso* si può chiamare *apprendimento totale*. In questo costruito l'attributo che può apparire

non consueto è proprio 'totale'. Va detto che la nozione di 'ambiente di apprendimento' è quella che più si avvicina o addirittura si identifica con questa prospettiva, in quanto è invalsa in letteratura la sua accezione non meramente materiale, ma piuttosto ecosistemica (2).

Ma cos'è un ambiente di apprendimento?

Allestire un ambiente orientato all'apprendimento vuol dire non escludere alcun momento della vita di una classe, ovvero estendere le occasioni di apprendimento a tutto quel che accade. Per questo ho parlato, rievocando anche un'antica filosofia calcistica che risale all'Olanda degli anni Settanta del secolo scorso, di apprendimento *totale*; totale perché agli alunni non viene veicolata l'idea di un tempo per apprendere e un tempo per non apprendere.

Mettiamoci nei panni di un adolescente che va a scuola ogni giorno e sta da cinque a sei ore impegnato. Consideriamo che se, all'interno di un modello trasmissivo, togliessimo a ogni ora mediamente 10 minuti di movimento su 300 minuti quotidiani, avremmo l'80% di permanenza in una stessa posizione ricettiva. Con buona pace dei nostalgici, per un adolescente del nostro tempo questo è insostenibile. E se appare sostenuto, è

1) Rendo conto dell'astrattezza di questo dibattito nel mio *Le competenze scolastiche tra ricerca pedagogica e senso comune*, in "Le nuove frontiere della scuola", n. 48, 2018.

2) S. Loiero illustra efficacemente la nozione di ambiente di apprendimento in "Voci della scuola", VII, Tecnodid, Napoli, 2008.

per l'efficacia censoria di un superiore che invita all'obbedienza e alla rassegnazione ⁽³⁾.

A questo 80% gli allievi attribuiscono la valenza di *apprendimento* e al 20% – fatto di cambi d'ora o ricreazione o trasferimento in altra aula – la valenza di *non apprendimento*: apprendimento di abilità e conoscenze legate alle discipline, con auspicabile approdo verso le competenze, *oppure* comunicazione e relazione, che, latitando sull'altro versante, finiscono per tradursi in allegria e bivacco.

Apprendimenti ed esperienza

Non credo che questa impostazione abbia più molte *chance* educative da giocare. Non credo cioè che questo tipo di esperienza in cui tra l'apprendere e il non apprendere, ovvero tra il ver-

sante culturale e il versante relazionale della scuola, sussiste un confine netto costituisca per i ragazzi quel che può definirsi *esperienza formativa*. È evidente che per accedere a un orizzonte diverso occorre risemantizzare la parola apprendimento.

Leggo apprendimento ed esperienza, in prospettiva deweiana. Considerando apprendimento ciò che davvero è capace di modificare la persona, prendiamo sul serio il fatto che 'esperire' implichi un'integrazione forte tra il conoscere, il comunicare, l'operare, il sentire. Non è difficile ricondurre queste dimensioni alla tipica cassetta degli attrezzi progettuale degli insegnanti: i contenuti, l'esposizione orale, le abilità, le relazioni. Materia ben nota, che solitamente è trattata in forme separate. Basta guardare a una programmazione didattica per trovarci gli obiettivi educativi, i traguardi relazionali, la lista dei contenuti e delle abilità, ecc., il tutto naturalmente col cappello generale delle competenze in uscita. Questo ha

3) Istruttiva su questi temi la lettura di A.

CALVANI, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma, 2014.

Un'esperienza
è formativa
se sa mettere
in relazione
il versante
culturale
e quello
relazionale
dell'apprendimento



Il concetto
di apprendimento
si estende
a tutta la gamma
del vivere
in classe:
pensare,
dire,
agire,
sentire

riverberi sulle valutazioni, che talvolta riguardano le conoscenze (interrogazioni, verifiche strutturate), talvolta le competenze (compiti autentici), talvolta gli aspetti educativi (condotta, competenze di cittadinanza in chiave relazionale).

Tempo per vivere, tempo per apprendere?

Tutto ciò incoraggia la percezione di un tempo scuola vissuto per apprendere, dimostrare ed essere valutati, e di un altro tempo scuola gratuito, per il benessere, senza valutazioni. Ognuno può giudicare quanto routinaria e banale negli anni si sia rivelata questa visione della scuola, e quanta demotivazione si sia accumulata sul groppone degli alunni che hanno frequentato questo genere di scuola.

A intervistarli, non raramente essi si dichiarano paradossalmente soddisfatti di questo modello, che in fondo richiama il senso comune della scuola come luogo di sofferenza legata all'apprendimento intervallato da piacere legato a momenti ricreativi (da qui la proliferazione di progetti volti a recuperare quella creatività e leggerezza che appare rigorosamente esclusa) (4).

Eppure c'è chi fa scuola tenendo dentro tutto. Estendendo cioè la nozione di apprendimento a tutte le circostanze della vita di una classe senza necessariamente rubricarne alcune quali pause, momenti ricreativi, seguiti dal proverbiale "ora però torniamo a quello che dobbiamo fare". Pensiamo a quando dai ragazzi arriva un invito a 'parlare'. Magari nella loro intenzione si annida un desiderio di non fare scuola, che sottende l'idea dicotomica di cui qui si parla: apprendimento/non apprendimento. Convertire quel "parliamo prof?" in apprendimento può servire a uscire da queste secche.

4) Sul permanere di vecchie routine: G. STELLA, *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze, 2016.

Le situazioni di apprendimento

Com'è possibile dunque pensare all'apprendimento totale? Ripercorriamo la tipologia di situazioni che possono verificarsi durante ore di lezione con lo stesso docente.

Gli 'oggetti' che circolano in classe e che interagiscono con i soggetti in modo da trasformarsi in processi di apprendimento sono quelli ben noti: *contenuti* (temi, argomenti legati alle discipline), *metodologie* (consultare il libro di testo, cercare sul web, seguire una specifica procedura, realizzare schemi o prendere appunti), *relazioni* (scambi comunicativi con il docente o tra gli alunni o con un ospite, che può essere anche un collaboratore scolastico che porta una circolare, esplosione improvvisa di conflitti), *momenti espressivi* (scoppio in lacrime, autopercezione di inadeguatezza, manifestazioni di insofferenza o noia, battute spiritose a proposito o a sproposito, trasgressioni), *verifica* (modo di fare le domande, modo di dare le risposte, atteggiamento del gruppo classe), *valutazione* (iter mentale dell'insegnante, autopercezione dell'alunno, elementi da considerare, ricezione della classe di fronte alla valutazione del compagno). Ma c'è tant'altro che certamente eccede queste categorizzazioni e che rappresenta l'imprevisto, che quanto è più impreveduto meglio si presta a essere tematizzato e offerto alla possibilità dell'apprendimento.

L'apprendimento non coincide con la sua valutazione

La faccenda riguarda l'estensione del concetto di 'apprendimento' a tutta la gamma del vivere, pensare, dire, agire, sentire in classe. E anche a questo punto urge un'ulteriore precisazione. Gli insegnanti sono molto condizionati dall'attività valutativa. Sembra a volte che l'apprendimento sia per la valutazione piuttosto che il suo contrario. E la valutazione troppe volte coincide

con la *misurazione* dell'episodio e con il voto in decimi.

Si tratta chiaramente di un riduzionismo del valutare che non si concilia per niente con la costruzione dell'ecosistema apprenditivo di cui qui si discute, in cui l'apprendere non solo non prelude necessariamente all'essere verificati e valutati, ma assume di per sé una valenza significativa, legata alla curiosità del capire le situazioni che si vivono, e se stessi dentro le situazioni.

Non sempre occorre 'rendicontare'. Non mancheranno i momenti in cui vorremo verificare un certo tipo di apprendimenti, più strutturati, e produrre delle valutazioni di carattere esplicito e formale. Ma la vicenda dell'apprendere qui intesa assume caratteri decisamente più ampi, processuali, e l'auspicio è quello che l'*habitus* dell'apprendere ampio abbia un riflesso positivo sull'apprendere più strutturato ⁽⁵⁾.

Apprendimento e dintorni

Cosa ci può essere, dunque, da apprendere in classe? Che vita si svolge in classe? O meglio, che vita consentiamo che possa svolgersi in classe, visto che comunque resta sempre l'insegnante a gestire il crocevia delle situazioni possibili?

Vorrei dare la priorità al metodo e al processo. È vero che a scuola si va per imparare qualcosa, ma non è meno essenziale, anzi direi che è coesenziale, evitare sempre di separare il 'qualcosa' dal processo del suo apprendimento. Se vogliamo insegnare a una prima classe delle superiori il funzionamento della metafora possiamo seguire varie strade. Una può essere quella di capire chi in classe ne ha conoscenza ed è in grado di fare qualche esempio. Rac-

colgiendo alcuni esempi di metafore o non metafore se ne possono individuare i tratti comuni. Ciascuno può annotare questi esempi sul quaderno. Alla luce delle regolarità individuate possiamo chiedere a un allievo di tentarne una definizione e scriverla alla lavagna, anche allo stato grezzo. E alla classe di correggerla. E di riscriverla corretta, per individuare altri esempi e constatarne la correttezza. Hanno imparato la metafora, ma hanno anche imparato un *iter* di concettualizzazione. È bene farlo ripercorrere, commentarlo, vedere se è applicabile ad altri apprendimenti. "Come siamo arrivati ad apprendere tutto questo?". E tutto questo può essere tranquillamente frontale.

È trascorsa mezz'ora e hanno imparato la metafora. Ma hanno anche discusso tra loro e con l'insegnante. A proposito e a sproposito. E si è appreso anche come dibattere e come argomentare le proprie posizioni. In un certo momento si è confrontata la 'nostra' definizione con quella della Treccani *on line*, e il prof. ha cercato sul web invitando gli alunni a guardarlo per capire come si cerca sul web. "Tu che faresti se dovessi cercare sul web?", chiede l'insegnante a un'allieva timida, che ha difficoltà a tirar fuori parole, ma si vede che saprebbe come fare. Nell'interagire con l'insegnante ha appreso qualcosa di se stessa, ma anche i compagni hanno appreso cosa può succedere con l'ansia da prestazione. Il tutto *attorno* alla metafora.

Discutendo si impara

I momenti di discussione collettiva su un argomento costituiscono ottime occasioni per apprendere modalità discorsive. Attorno a una discussione c'è il sapere, c'è il metodo e c'è la relazione. E c'è sempre la possibilità di sottolineare un atteggiamento particolare, o di elogiare una risposta pertinente. Si sta dentro il contenuto attivando apprendimenti metodologici e relazionali. E lo si fa perché si vuole *sostare sul-*

Mentre si affronta un contenuto si può sostare sulla situazione senza fretta, per acquisire ulteriori apprendimenti metodologici e relazionali

5) Soggiace a queste considerazioni il forte convincimento della naturale 'formatività' della valutazione, che ho avuto modo di discutere nel mio *La valutazione come atto formativo*, nel numero 4-2009 di questa rivista.

L'ansia
della rendicontazione
induce
la convinzione
che ha valore
soltanto
ciò che non passa
sul registro

la situazione di apprendimento senza avere fretta. La fretta che discenderebbe dall'ansia di passare ad altro, come se quel che sta accadendo non fosse apprendimento. Estendere il ventaglio della nozione di apprendimento consente di costruire un clima disteso, in cui valenza cognitiva e valenza emotiva risultano indissolubili. E si finisce per ragionare di ogni cosa, anche di un richiamo educativo, o di un atteggiamento psicologico. Si tematizza per apprendere. E tutto ciò è non meno 'culturale' degli apprendimenti formalizzati dentro i canoni disciplinari codificati nei libri di testo (6).

Questo genere di 'estensione' probabilmente consente di uscire dalle stucchevoli dicotomie del genere conoscenze/competenze, che forse nascono da una mal-intesa concezione dell'atto conoscitivo. L'intelletto non può mai essere separato dal coinvolgimento emozionale, e questo avviene se ogni momento della vita scolastica viene valorizzato.

La lezione come occasione di ricerca

Concludo con un approfondimento del concetto di 'valorizzazione', per distinguerlo in modo convinto dal concetto di valutazione.

Valorizzare significa attribuire valore, importanza a qualcosa per la sua preziosità 'a prescindere'. Se quel che penso, dico, faccio in classe viene osservato e valorizzato, anche quando manifesta imprecisione e inesattezza, comprendo che andare a scuola ha un senso che trascende la mera dimostrazione della mia bravura nell'apprendere contenuti canonizzati.

Il sapere da apprendere è un problema per tutti, per il prof. non meno che per gli allievi. Abbiamo sovente mitizzato la

preparazione della lezione. Ma ci pensiamo al *gap* abissale che si crea tra un prof. che "la sa" e un gruppo di quindicienni che non ne sa nulla? Quanto può risultare stimolante, anche per il prof., fare della lezione un'occasione di ricerca e di autoformazione? Per saperne di più, tutti.

L'ansia della rendicontazione che ormai attanaglia i nostri sistemi formativi ha talmente sedotto l'immaginario della maggior parte degli insegnanti che gli allievi sono andati acquisendo la convinzione che avrebbe valore solo tutto ciò che passa sul registro. E tale convinzione degli allievi (e delle loro famiglie) si rivela talmente resistente da abbattere talvolta anche le migliori intenzioni degli insegnanti che intendono piuttosto valorizzare che valutare (senza venir meno al valutare formale).

C'è vita nella classe

Tutti invocano libertà e leggerezza, ma pochissimi riescono a praticarla davvero nelle aule. Ma libertà e leggerezza passano attraverso una vera e propria *conversione* della mente dell'insegnante, tale da ritenere che il suo primo compito sia far sentire agli allievi la naturalezza dell'apprendere di per sé.

Sarebbe bello se si potesse andare a casa ogni giorno – ma tutti, anche il prof. – con un quadernetto in cui si è annotato "oggi ho imparato che...", in cui il *che* segna la differenza vera. Se in classe c'è vita, in classe si impara a vivere. Perché se non si impara a vivere in classe, apprendendo magari anche da una finestra che sbatte per il vento o da un collaboratore scolastico che entra senza bussare, sarà illusorio pensare che si possano imparare contenuti, tecniche e procedure decontestualizzati e ridotti a simulacri di cultura.

6) Dovrebbe ispirare anche la didattica nella scuola del secondo ciclo la lettura del libro di F. LORENZONI, *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo, 2014.

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo statale
"G.A. De Cosmi" di Palermo
muraglia1962@virgilio.it