

La “mia” materia: un mito di argilla

Maurizio Muraglia

“Insegnare” 6/2009 pp. 4-10

Nello scorso anno scolastico si è registrato un vero e proprio colpo di coda nella normativa ministeriale in tema di valutazione¹. Senza voler qui rientrare nel merito delle questioni di linguaggio valutativo - voto, giudizio e quant'altro - per le quali rimando ad altri contributi², quel che può risultare utile da approfondire, sul piano didattico, è il rapporto che i documenti ministeriali hanno *di fatto* supposto tra disciplinarietà e trasversalità degli apprendimenti. Si sarà fatto caso, infatti, alla circostanza che quando la norma parla di valutazione finale in ogni ciclo di studi, nonché di ammissione agli esami di Stato sia del primo che del secondo ciclo, l'enfasi cada sulla necessità che la sufficienza debba essere raggiunta “in ciascuna disciplina”. Vero è che la valutazione finale resta appannaggio di un organo collegiale quale il Consiglio di classe, ma l'accentuazione, sostenuta anche da precisi messaggi mediatici, su quel “ciascuna disciplina” ha introdotto nelle prassi valutative professionali una sorta di preoccupazione in più, uno scrupolo deontologico condensato in interrogativi zelanti come questo: “Se deve essere sufficiente in ciascuna disciplina, come faccio a dichiarare il falso?”. Sottesa ad un simile dilemma, con tutta evidenza, è la convinzione che nel passato si “dichiarasse il falso” ovvero si promuovessero, per decisione collegiale, anche alunni che non avevano raggiunto la sufficienza, appunto, “in ciascuna disciplina”.

In verità anche l'attuale normativa, in perfetta continuità con il passato, configura la possibilità, nel primo ciclo, di promuovere un alunno carente in qualche disciplina³. Se così non fosse, non avrebbe senso convocare un Consiglio di classe per lo scrutinio finale. Basterebbe che il Dirigente scolastico acquisisse i voti “in ciascuna disciplina” per decretare in automatico la promozione o la bocciatura di un alunno. E invece il Consiglio di classe si riunisce, e si riunisce per discutere e valutare. Ciò implica che la carenza in qualche disciplina, ora come allora, non determina *sic et simpliciter* la bocciatura di un alunno, tant'è vero che la stessa normativa configura promozioni “a maggioranza”⁴, che comunque sono promozioni a tutti gli effetti, con buona pace delle carenze “in qualche disciplina”.

Sintetizzando, si potrebbe chiudere questa apertura di discorso affermando che a valutare rimane un organo sovraordinato rispetto alle singole specificità disciplinari. Un organo che quindi può produrre valutazioni di ordine più generale - trasversale? - rispetto ad una mera rassegna di singole valutazioni disciplinari. Insomma, non è cambiato nulla. Eppure, stando ai dati delle bocciature e delle ammissioni agli esami di Stato, è cambiato tutto. Sono aumentati i bocciati e i non ammessi. E com'è possibile? Ci sono più febbricitanti perché sono cambiati i termometri? Con tutta evidenza no. I Consigli di classe non sono più capaci di produrre valutazioni complessive? Si limitano a registrare le specificità disciplinari? E allora perché riunirli?

La questione che qui viene evocata obbliga a spostarsi dal terreno normativo e burocratico al terreno più squisitamente pedagogico e didattico. Il “successo” pratico delle nuove norme (se l'aumento dei bocciati si può ritenere un successo), infatti, si spiega con l'involuzione del dibattito professionale attorno ad un tema antichissimo, ma mai sufficientemente scavato e, forse per questo, assunto al rango di mito: il mito della “mia materia”. Le norme hanno trovato terreno fertile in questo mito: se nella mia materia va male io non posso affermare che va bene. Un mondo di significati si spalanca se soltanto si provi ad indagare un simile assunto sul piano epistemologico, pedagogico e didattico. Entrano in gioco paradigmi impliciti, visioni del processo educativo, modelli didattici. Forse si può persino affermare che alla base del mito della “mia materia” ci sia

¹ Novità contenute nel Dpr 122/2009.

² Dossier di “Insegnare” 2/2008 dal titolo “Quando la valutazione è ricerca”, a cura di M. Ambel e F. Fabiani, ed. CIID; M. Spinosi, *Valutare gli allievi: oltre il voto*, in “Rivista dell'istruzione” 2/2009, pp.14-19; M. Muraglia, *La valutazione scolastica come atto formativo*, in “Rivista dell'istruzione” 4/2009, pp. 70-74.

³ Art. 2 comma 7 del Dpr 122.

⁴ Art. 2 comma 1 del Dpr 122.

persino una visione del mondo. Ma non mi spingerò fino a questo. Cercherò invece di comprendere, quali concezioni (o misconcezioni) del processo di insegnamento e di apprendimento si celano - e non poi tanto - dietro un mito che non esito, anticipando le conclusioni di questo ragionamento, a definire di argilla.

L'alunno, dunque, secondo i nuovi scenari valutativi, risulta parcellizzato nelle discipline. Tutte le materie devono avere il "sei". E se in una disciplina mostra ottime capacità ed in un'altra scarse capacità non c'è mediazione possibile. Dove mostra scarse capacità va punito. Il Consiglio di classe di fatto è invitato ad evitare una valutazione globale e, per evitare una valutazione globale, nessuno deve entrare nel merito di un'altra disciplina. Ciascuno parla della sua. Ma ci sarà mai, per quell'alunno, una valutazione di insieme, che discenda da una visione di insieme? Una visione capace di orientare e reinterpretare le specifiche valutazioni disciplinari? E' plausibile una simile visione? A quali condizioni?

Prima di procedere, non si può fare a meno di chiamare in causa una circostanza che ha fatto gridare allo scandalo più per le sue conseguenze sugli organici che per la sua portata pedagogica: la reintroduzione del maestro unico nella scuola primaria. Gli argomenti pedagogici che hanno sostenuto questa misura (che fossero una copertura per i tagli o meno qui poco importa perché anche gli argomenti-copertura hanno la loro rilevanza se non altro sul piano dell'immaginario) sono noti a tutti. E' salita sul banco degli imputati una caratteristica attribuita al modulo: la frammentarietà. Le famiglie avrebbero bisogno di ricondurre il fare scuola del loro bambino ad unitarietà. Ricordo che il clima pedagogico che si respirava al tempo della riforma Moratti utilizzava ampiamente termini quali *olismo*, *ologramma*, tutti riconducibili alla radice greca "olos", che indica unità, interezza. Ho letto comunque con grande interesse le elaborazioni di quell'epoca, perché in ogni caso inducevano a riflettere sul rapporto tra disciplinarietà e trasversalità, che è un po' come ridire la questione frammentarietà-unitarietà. Comparivano in quegli anni contributi importanti sul tema delle competenze trasversali⁵. C'era uno sforzo ministeriale, in quella stagione, nella direzione della unitarietà. La matrice personalistica di quell'impostazione pedagogica giustificava questo continuo ricorso all'unità della persona e quindi anche all'unità della persona che apprende. Si parlò allora di *olismo pedagogico*, e anche allora veniva tirato in ballo Morin, con la sua istanza di unitarietà del sapere⁶.

Nell'epoca Gelmini, l'olismo pedagogico durerebbe invece fino alla quinta primaria. Dalla prima media in poi, irrompono le necessità valutative prima evocate, con l'enfasi su "ciascuna disciplina". Qui il Consiglio di classe, che è plurale mentre il maestro è unico, ha il compito di spezzettare il bambino "olistico" in tanti pezzettini quante sono le discipline e deve stare attento a che ogni pezzettino di quella fotografia cognitiva sia un pezzettino "sufficiente", avulso dal mosaico di cui è tessera. Da decenni quest'operazione valutativa viene compiuta nelle superiori. Chi tenta di comporre le tessere del mosaico nelle superiori? Il Consiglio di classe? E quali elementi possiede un Consiglio di classe delle superiori per ricomporre il mosaico? Lo vedremo più avanti.

Dunque, transitando dall'olismo primario alla frammentazione secondaria, la verticalità interna al primo ciclo, invocata sempre in linea di principio da tutti i testi normativi, non può che risultarne traumatizzata, ma questa è solo un'ipotesi. Occorrerà attendere i riscontri provenienti dalle prime medie dell'anno scolastico 2014-2015 per comprendere l'effetto-delta prodotto dal passaggio dal maestro unico al Consiglio di classe pluridisciplinare.

Chiuso l'intermezzo sul rapporto uno-molti dal primario al secondario, torniamo al nostro mito di argilla, il mito della mia materia. Nel tempo che viviamo, non ritengo illegittima una prima batteria di questioni, ancora sul terreno valutativo: che vuol dire *scientificamente* "va bene nella mia materia?". Cosa vuol dire andar bene/male/così così in una materia? Cos'è una materia, a scuola? Di recente, in un suo contributo, Ivo Mattozzi ha ben individuato la differenza tra "disciplina" e

⁵ Uno tra tutti, di grande interesse: B.Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003.

⁶ E.Morin, *La testa ben fatta*, Cortina 2000.

“materia” nell’esperienza scolastica. “La materia - scrive lo studioso - appare come un dato sganciato dalle operazioni di costruzione e dal soggetto che le ha compiute. Il retroscena metodologico sparisce dalla vista di docenti e studenti”.⁷ Le operazioni di costruzione cui si riferisce Mattozzi costituirebbero l’atteggiamento di ricerca dello studente, la capacità cioè di servirsi dei dispositivi fornitigli da una disciplina per indagare la realtà. Recuperare quindi la dimensione disciplinare del sapere scolastico significherebbe prendere le distanze dalla rigidità di saperi da cui, come scrive Franco Cambi “è estratto e messo da parte il travaglio della ricerca”⁸.

La convincente analisi di Mattozzi non può che legare il tema disciplina/materia al tema delle competenze scolastiche che si configurano come competenze culturali⁹. La dimensione attiva e costruttiva di un soggetto competente, di un soggetto capace, in un contesto dato, di mobilitare risorse cognitive ed emozionali per affrontare situazioni di realtà, sembra obbligare gli insegnanti che vogliono attivare una didattica per competenze a confrontarsi proprio con la polarità disciplina/materia posta da Mattozzi. Il cosiddetto “travaglio della ricerca”, che sarebbe escluso dal polo “materia”, sarebbe proprio il tratto distintivo di un fare scuola orientato alla costruzione di competenze culturali. Proprio la dimensione formativa - bruneriana - delle discipline consentirebbe di accedere al tema delle competenze e di rivisitare il tradizionale modello trasmissivo dell’insegnamento, fondato su una sorta di immutabilità della materia scolastica, codificata e, per così dire, mummificata nel libro di testo. “La materia - ancora con Mattozzi - non ha la capacità di produrre competenze. La ‘materia’ non riesce ad ispirare la interdisciplinarietà, poiché questa non si genera dal rapporto tra corpi di nozioni”¹⁰.

Ma, alla luce di questi primi spunti, torniamo alle prassi professionali delle scuole secondarie di primo e secondo grado incoraggiate dal nuovo neoframmentarismo ministeriale. Torniamo al mito della “mia materia”. Su questo mito si basa una prassi pluridecennale centrata sull’impianto trasmissivo a canne d’organo della conoscenza. Niente l’ha scalfito. Le ultime uscite ministeriali sulla valutazione, come si è visto, lo hanno irrigidito sempre di più. E’ un mito chiaramente basato sulla specializzazione disciplinare di matrice accademica. Tutto sostiene questo modello, dagli ordinamenti scolastici con i loro quadri orari alla formazione iniziale degli insegnanti. Nella secondaria un insegnante è prima di tutto un disciplinarista e nessuno si azzarderebbe a negare che prima di tutto un insegnante deve conoscere la sua materia. Nei profili della professione docente che qua e là si ha modo di leggere, la competenza disciplinare sta sempre al primo posto, affiancata dalle competenze psicopedagogiche che possono essere più o meno ancillari e più o meno ritenute essenziali. Nella nostra epoca queste ultime vivono una vita grama perché è diventata imbarazzante la loro attitudine a porre le questioni dell’apprendimento in modo complesso. Torna a prevalere nettamente, invece, il concetto di “competenza disciplinare” e del ruolo dell’accademia nel fornire questo tipo di competenza.

Bisogna dunque *conoscere bene* la propria materia. Fermiamoci un po’ anche su questo assunto. Che vuol dire *conoscere bene* la propria materia? Qual è l’oggetto culturale, chiamato “materia”, che entra in rapporto con un soggetto conoscitivo come colui che insegna? E cosa intende dire un insegnante quando afferma che Mario nella “sua” materia va male? Quale circolarità esiste tra quell’insegnante, Mario e quella materia? Perché quella materia non è diventata anche *di* Mario, visto che già era la materia *di* quell’insegnante? Cosa ha impedito questa sorta di *comunione di beni* tra quell’insegnante e Mario? E’ dipeso soltanto dalla indisponibilità di Mario a condividere quel bene? Oppure c’è qualcosa, nel rapporto non solo tra l’insegnante e Mario, ma tra quell’insegnante e quella materia, che in qualche modo ha reso difficile se non impossibile il coinvolgimento di

⁷ In “Voci della scuola”, Tecnodid 2007, pp.183ss.

⁸ In “Saperi e competenze”, Laterza 2004, p..55.

⁹ Vd. M. Ambel-D. Chiesa (a cura di), Dossier di “Insegnare” 1/2007 “Competenze culturali per la cittadinanza”, ed. CIID; M. Muraglia, *Curricolo e competenze culturali*, in “Rivista dell’istruzione” 4/2008, pp.33-38.

¹⁰ Mattozzi *ibid.*

Mario nel processo di appropriazione di quella materia, o se vogliamo di costruzione di competenze in quella materia?¹¹

Certamente l'insegnante entra in classe portando qualcosa di proprio. Egli insegnerà la "sua" materia. Di essa una parte (talora cospicua) è oggettivata e mummificata nel libro di testo, secondo la prospettiva di Mattozzi. Un'altra, pur presente nel libro, vive nella sua mente *in una forma personalizzata* e disponibile a farsi contaminare dal sapere informale e non formale portato dagli studenti. Quanto più quest'ultimo sapere magmatico e tumultuoso alligna tra i banchi, tanto più risulta necessario che si allarghino i confini di quella quota di materia, per così dire, vivente nella testa (e nel cuore) dell'insegnante. Si deve dire che in genere l'attenzione dell'insegnante ai processi di apprendimento e alla vita emozionale degli studenti è inversamente proporzionale alla ampiezza della parte di materia codificata nel libro di testo. Curiosamente questa parte della "materia", non rielaborata e vissuta personalmente dall'insegnante e pertanto sostanzialmente estranea al suo mondo di significati, finisce per rivelarsi indisponibile ad essere condivisa con le altre materie ad essere negoziata col mondo di significati degli studenti¹². Questa parte, cioè, *nozionistica* della materia, finisce per diventare tanto più la "mia" materia quanto meno, di fatto, lo è. Come dire che soltanto chi è disposto a perdere il possesso rigido della propria materia ne è veramente il proprietario. Soltanto chi è capace di smarrire confini e di accogliere feconde contaminazioni è colui che è profondamente abitato dal sapere che insegna. E' colui che non fa un mito della propria materia. E non ne fa un mito perché il bene di cui è proprietario ha radici solide. Il mito della "mia materia" tende ad irrigidirsi tanto più quanto più chi lo incarna sente imminente l'arrivo dei barbari sotto le mura di cinta della propria cittadella¹³.

La complessità del rapporto tra un insegnante e la propria materia, lo si è visto, si riflette pienamente nel momento valutativo. Intrufoliamoci in uno scrutinio finale delle superiori - già da quest'anno oggetto di appassionata emulazione da parte di molti scrutini delle medie - per comprendere come, più o meno implicitamente, entrino in gioco nella discussione professionale le questioni di fondo fin qui tratteggiate.

Quando un gruppo di insegnanti della secondaria discute per valutare, infatti, la tensione tra unitarietà (data dal singolo alunno) e frammentarietà (data delle materie) resta nell'ombra fin quando rimane sostenibile la soglia di frammentarietà della discussione: Roberta va male in matematica e inglese, ma va bene nelle altre materie. Perché ciò accada non è il caso di discutere dal momento che, nelle superiori, queste due carenze non pregiudicano più di tanto la vita di Roberta e della sua famiglia (gli si danno due debiti e finisce lì). Se invece le materie sono tre e rischia di esser bocciata, allora la soglia di frammentarietà risulta insostenibile e diventa necessario riandare all'unitarietà di un discorso su Roberta.

In realtà è abbastanza evidente che in questo caso l'interesse è più tattico che pedagogico. Tuttavia, sia pur nello spazio tattico, i docenti della secondaria sono costretti a discutere mettendo a tema il mito della "mia materia". In termini pratici, rischiando Roberta una bocciatura, sono i docenti delle materie-bene (cioè dove Roberta va bene) ad irrompere nella discussione mettendo da parte l'orologio ed argomentando in maniera serrata le ragioni per cui "nelle loro materie" Roberta va bene. Che dunque si discuta seriamente il perché "nelle vostre materie" Roberta va male. Ma qual è il vero oggetto di una simile discussione? E quel momento, lo scrutinio finale, è veramente il momento in cui si deve discutere la Roberta dottor Jekyll e la Roberta Mister Hyde?

¹¹ "Cos'è una materia? Per gli alunni (...e ancora per molti insegnanti!) essa rappresenta un insieme di conoscenze puntuali, di regole, teoremi o saperi specializzati che non si riversano nelle altre materie, e non un modo di elaborare una problematica" (G.De Vecchi - N.Carmona Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia 1999, p. 184).

¹² La dialettica tra livello emozionale e livello istituzionale all'interno di una classe è ben illustrata da D.Novara, *La gestione del gruppo-classe*, in "Rivista dell'istruzione" 4/2009, pp.41-44.

¹³ Metafora adottata da A. Baricco, nel suo *I barbari*, Fandango 2006.

Oppure si tratta di una discussione volta a capire chi dei tre insegnanti delle materie-male deve far finta che in fondo Roberta, volendo (e come si attiva quel “volere”?), potrebbe.... Ecco, qui è il nodo vygotzkiano del problema. “Nella mia materia”, Roberta è valutata per quel che ha fatto vedere o anche per quel che potrebbe far vedere? E come devo interpretare la didattica della mia materia affinché di fronte ad essa Roberta non solo faccia vedere (conoscenze e abilità), ma faccia anche intravedere (competenze)? Non è forse l’insegnante nel quale la materia contamina i suoi rigidi confini con i saperi adiacenti (formali e informali) quello meglio attrezzato per valutare Roberta in termini prospettici? Ma questa valutazione prospettica (o dinamica¹⁴), quella attenta alle competenze in formazione, ha diritto di cittadinanza nei Consigli di classe soltanto in termini di “beneficenza” verso la Roberta di turno? In altri termini: non sarebbe pensabile che un gruppo di docenti della secondaria abbia in comune una “sua” materia, di nome Roberta, meglio la ragazza-studentessa Roberta, e che di essa si tratti al momento di valutare?

Sono domande che chiamano altre domande. Ma prima ancora una precisazione. Qui non si invoca un personalismo olistico, una unicità irripetibile della persona, un generico trasversalismo del fare scuola, qui non si fa appello ad un prevalere dell’educativo sul cognitivo¹⁵, ad una mistica dell’”essenza” di Roberta. Qui la questione è ben diversa. Si tratta di non spezzettare la personalità cognitiva di uno studente e di tentare di ricomporla attraverso la mobilitazione delle sue risorse di intelligenza e di emozione¹⁶. Si tratta di de-mitizzare la propria materia prendendola molto più sul serio ovvero interrogandone le potenzialità formative e scrutandone la sua capacità di concorrere alla costruzione di competenze culturali. Quello della “mia materia” è paradossalmente un mito attualmente incrollabile perché fragile e legato alla paura di molti insegnanti di guardare al di là della cittadella fortificata. Ma esposto alla mutazione epistemologica e antropologica degli ultimi decenni è un mito destinato a crollare, perché profondamente incardinato in un modello trasmissivo dell’insegnamento che ben presto in nessun’ aula scolastica potrà esser proposto.

Quel che semmai rappresenta un fattore potente di disorientamento professionale è che le norme in vigore, che ovviamente retroagiscono potentemente sul fare scuola quotidiano, da un lato legittimano pienamente tale modello attraverso la normativa sulla valutazione, dall’altro enfatizzano in sommo grado concetti - quali competenze, laboratorialità, integrazione dei saperi - che vanno nella direzione opposta alla trasmissività didattica¹⁷. Ma in ultima analisi, al di là delle pie intenzioni, restano la frammentazione disciplinare del processo valutativo e la sua rappresentazione numerica ad alimentare il mito della “mia materia”, giacché offuscano del tutto la possibilità di pensare ad un insegnamento per competenze, che però resta la direzione di marcia della ricerca sull’apprendimento, come anche l’Europa raccomanda. Tocca a questo punto alle scuole un’azione di *riequilibrio culturale* nei confronti del disorientamento indotto dall’assenza di una cornice pedagogico-istituzionale d’insieme. Tocca alle scuole rideclinare l’autonomia come autonomia di pensiero pedagogico e come spazio di ricerca professionale qualificata.

Maurizio Muraglia

¹⁴ La ricerca degli anni Settanta, con la diffusione della teoria di Vygotskij sull’*area di sviluppo prossimale* e di Feuerstein sull’*esperienza di apprendimento mediato*, ha evidenziato i limiti dei tests ‘statici’ che, concentrando l’attenzione sul prodotto, possono cogliere una *prestazione* ma sono ciechi riguardo al potenziale di apprendimento, nascosto spesso da competenze inadeguate al contesto culturale di riferimento (vd. P.Vanini, *Un metodo per la valutazione dinamica del potenziale di apprendimento*, in www.orientamentoirreer.it/materiali/VaniniValutazioneDina.htm).

¹⁵ Sul rapporto tra educazione e istruzione rimando al mio *Valore formativo e cittadinanza*, in “Insegnare” 1/2009, pp.16-18.

¹⁶ Al ruolo del versante emozionale nell’esperienza scolastica dedica alcune pagine U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, Feltrinelli 2007.

¹⁷ Basti leggere i risultati di apprendimento indicati dai Regolamenti delle tre filiere del secondo ciclo - licei, tecnici e professionali - per rendersi conto che quei risultati sono perseguibili soltanto attraverso un abbattimento radicale del mito della “mia materia” così come illustrato in questo contributo.