

IL TALENTO A SCUOLA

Publicato su “Le nuove frontiere della scuola” n.26/2011, pp.26ss.

di Maurizio Muraglia

In questo contributo cercheremo di mettere a fuoco la dimensione pedagogica del concetto di *talento*. Si tratta di una vera e propria *sfida epistemologica* perché la nozione di talento, nel senso comune, viene solitamente ricondotta ad un campo semantico popolato da termini quali “vocazione”, “disposizione”, “inclinazione”, “attitudine”, un po’ tutti orientati verso un’accezione *innatistica* del talento. Il talento sarebbe qualcosa di innato, che nasce con l’essere umano e che attende di rivelarsi nel tempo. Il problema sta nel “come” e nel “quando” esso potrà rivelarsi e nel ruolo che rivestiranno le varie agenzie educative chiamate a facilitare questo processo. Parlare di dimensione pedagogica del talento, a questo punto, significa porre la sfida delle condizioni di *educabilità del talento*. Lo stesso etimo di educazione potrebbe incoraggiare un’idea maieutica, legata alla possibilità che qualcosa di innato possa essere “tirato fuori” e in questo “tirar fuori” consisterebbe il processo dell’educazione. Ma qui vogliamo restringere ulteriormente il campo e vogliamo restringerlo alla dimensione pedagogica vissuta nell’ambiente scuola. Quale rapporto è possibile istituire tra talento ed esperienza scolastica? Quali sono i connotati dell’esperienza scolastica che meglio consentono di valorizzare il talento individuale? E ancora: la scuola può “creare” un talento? Oppure può soltanto scoprirlo e portarlo alla luce?

In altri termini il problema quotidiano della scuola e degli insegnanti rimane quello di saper rapportarsi ai talenti individuali in modo tale da non mortificarli. Il pedagogista inglese Ken Robinson, famoso per i suoi studi sull’intelligenza e sul talento, è solito affermare che la scuola ha la straordinaria capacità, da un certo momento in poi, di uccidere la creatività¹. Egli sostiene, con indubbio sarcasmo, che lo scopo della scuola è un po’ quello di creare professori universitari. Gli studenti sembrano dover essere incanalati, soprattutto a partire dalla scuola media, verso un tipo di apprendimento convergente, che ammette soltanto pochi tipi di intelligenze, quelle più legate al linguaggio verbale e al linguaggio matematico. Autori come Daniel Pennac ci hanno raccontato di una scuola incapace di valorizzare i talenti divergenti, presa com’è dal dover verificare pedantemente la quantità di nozioni che uno studente possiede². Insomma, sembra che nel tempo si sia consolidato, sulla scuola, un immaginario volto a separare l’attività scolastica da tutto ciò che ha a che fare con la creatività e col pensiero divergente. Lo stesso aggettivo “scolastico” viene spesso affibbiato a tutto ciò che sa di schematico, di pedante, di nozionistico. Davanti ad un colpo di coda del pensiero, ad una trovata brillante, ad un atto geniale nessuno si sognerebbe di utilizzare l’aggettivo “scolastico”. Insomma, sembra di poter affermare che tra talento e scuola corra un muro invalicabile. Ma, è lecito chiedersi, si tratta di una separazione insita nell’idea stessa di scuola oppure è il portato di una secolare tradizione che vede l’istruzione scolastica maggiormente orientata verso traguardi chiusi, ben definiti, omogenei, che lasciano poco spazio all’eccedenza del talento?

¹ <http://sirkenrobinson.com>

² D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli 2008.

Si impone qui un breve intermezzo rivelatore, tratto dall'attualità della nostra politica scolastica. Recentemente il dibattito pedagogico è stato vivacizzato da una delle tante polarità che ogni tanto si creano nella discussione sull'apprendimento (disciplinarietà-trasversalità, cognizione-emozione, conoscenze-competenze ecc.) e che fatalmente, soprattutto in Italia, finiscono per colorarsi di ideologia politica. Nel 2002 entrò prepotentemente in campo, nella normativa ministeriale, il concetto di "personalizzazione". Fortemente enfatizzato dai teorici della riforma Moratti, in primis dal prof. Bertagna, esso traeva spunto da una considerazione assolutamente pertinente: gli studenti non sono tutti uguali. Ci sono tra studente e studente differenze, inclinazioni, vocazioni che la scuola non può ignorare. Non si può fare la stessa scuola per tutti. Ogni studente ha il diritto di vedere valorizzate le proprie capacità individuali - il proprio talento? - da una scuola capace di costruire piani di studio personalizzati, *con obiettivi e traguardi diversi* perché connessi alle specifiche vocazioni individuali³. Finché, si argomentava, la scuola non si doterà della capacità di differenziare la propria proposta formativa, gli esiti di apprendimento dei nostri studenti saranno al di sotto della soglia necessaria per esercitare la doverosa cittadinanza attiva. Quest'idea di personalizzazione si opponeva a quella di "individualizzazione", che pur muoveva dai medesimi presupposti ma che non intendeva derogare dal principio che gli esiti di apprendimento attesi dovessero essere *uguali per tutti gli studenti*. Semmai le differenze andassero onorate a livello dei percorsi metodologici piuttosto che a livello degli esiti attesi.

Personalizzazione e individualizzazione si sono combattute più nelle commissioni ministeriali che nelle aule dei professori. Nella scuola quotidiana i due termini si sono spesso mescolati e, comunque, sono stati entrambi accomunati da un senso generale di impotenza che solitamente attanaglia i docenti, soprattutto nella scuola superiore, quando sono chiamati a differenziare la propria proposta didattica. In classe ci si rende conto di ritrovarsi con "talenti" diversi, ma molto spesso, anzi quasi sempre, non si riesce se non a proporre lo stesso menu per tutto il gruppo classe. Raramente, infatti, gli assetti didattici trovano alternative significative alla lezione frontale che, per sua natura, è unidirezionale e non può fare differenze. Ma c'è un'ulteriore considerazione da fare, a proposito dell'idea di talento soggiacente alle due impostazioni in conflitto, personalizzazione e individualizzazione.

Quando si parla di differenze tra vocazioni, inclinazioni o talenti, si parla davvero di differenze? Insomma, chi ne parla sta prendendo sul serio la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, che valorizza tutti i tipi di intelligenze, anche quelle meno ortodosse nella normale prassi scolastica?⁴ I cultori dell'individualizzazione hanno sempre sospettato che i teorici della personalizzazione in fondo mettano un "più" e un "meno" accanto al talento individuale. Hanno in altri termini attribuito loro - e quindi alla parte politica che si faceva promotrice di quest'impianto teorico - l'intenzione di preanalizzare i talenti "migliori" e i talenti "peggiori" verso tipi di istruzione maggiormente confacenti. Al contrario, i cultori della personalizzazione hanno sempre sospettato che i teorici dell'individualizzazione in fondo abbiano l'intenzione di appiattare le differenze e di "tener tutti insieme" quanto più possibile fino ai medesimi traguardi.

Fin qui il dibattito pedagogico degli anni 2002-2005, che adesso appare alquanto smorzato, e non tanto perché il mondo della scuola sia riuscito ad approdare ad una qualche certezza scientifica sul

³ Il riferimento è al DLgs 59/2004, con i suoi allegati, attuativo della Legge 53/2003.

⁴ H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli 2004.

tema, quanto per la stanchezza generata da questo perenne asservimento del dibattito pedagogico al dibattito politico (la personalizzazione a destra e l'individualizzazione a sinistra), che ha spinto gli insegnanti a ripiegarsi sul proprio tradizionale modo di far scuola. Ma tra le righe di questo dibattito restava e resta inevasa la questione dei talenti. Che deve farne la scuola dei talenti? Proveremo qui a districarci nella questione evitando dogmatismi e banalizzazioni, nella consapevolezza che la vicenda dell'apprendimento non tollera scorciatoie e *slogans*. Si tratta di situare la nozione di talento all'interno delle tipiche azioni svolte dalla scuola e che qui riduciamo a tre concetti fondamentali e profondamente interrelati: conoscenza, apprendimento, competenza.

E' indubbio che l'esperienza scolastica si configura essenzialmente come esperienza conoscitiva. Tutto quel che può essere detto sull'educazione ruota attorno a questo principio: che a scuola l'educazione "avviene" mentre si dipana l'esperienza del conoscere⁵. I talenti individuali si misurano fin dai primi anni di vita con questa che potremmo definire una sorta di deontologia della scuola. Quali che siano i doni ricevuti alla nascita, l'ingresso nello spazio scolastico è un ingresso che postula la costruzione progressiva di un tessuto culturale ampio e plurale, costellato di saperi, di abilità, di informazioni, di concetti. Il talento incontra questa mappa cognitiva di carattere generale. E nel momento dell'incontro, il talento, quale che sia, comincia a mettere alla prova se stesso attraverso il gusto che prova di fronte a quel sapere che meglio sembra intercettarlo. Ma fin dai primi anni di scolarizzazione si comprende che questa è soltanto una mezza verità. L'incontro del sapere con il talento individuale, fin dalla scuola dell'infanzia, è mediato dalla relazione con un adulto. Tocchiamo qui un nodo decisivo della questione. L'adulto, a scuola, assume la regia dell'esperienza conoscitiva e l'assume con un'intenzionalità ben precisa: ciò che il discente incontra - gli oggetti culturali che gli vengono presentati e che quindi vengono sottoposti al suo talento individuale - *deve* essere appreso. E' l'apprendimento e solo l'apprendimento l'orizzonte dell'istruzione scolastica. All'interno dell'apprendimento possono (e devono) verificarsi tanti altri accadimenti indispensabili per la crescita di un bambino e di un ragazzo, ma guai a cercare simili accadimenti al di fuori dello spazio apprenditivo. Si finirebbe per confondere le identità delle varie istituzioni educative, principalmente le identità della scuola e della famiglia. A scuola l'educazione avviene *a fronte dell'istruzione*.

L'intenzionalità dell'adulto, a scuola, è dunque un'intenzionalità volta all'apprendimento. Le caratteristiche individuali del soggetto, pertanto, attendono una sorta di "deontologia" più generale, che contempla la presenza di occasioni formative anche estranee allo specifico talento. Possedere un talento artistico, per fare un esempio, renderà particolarmente gradevole lo studio e la pratica del disegno, ma non esenterà certamente dalla necessità di apprendere quanto è necessario sul terreno linguistico, matematico, storico, geografico, scientifico. E' questa "necessità" che occorre mettere seriamente a fuoco nel contesto del nostro discorso, che qui deve assumere alcune acquisizioni della scienza pedagogica.

Il rapporto tra sviluppo e apprendimento è un tema cardine, in particolare, della psicologia dell'apprendimento, come peraltro sperimentano quotidianamente tutti gli insegnanti⁶. Se l'apprendimento sia condizionato dallo sviluppo, inteso qui come ciò che avviene, si potrebbe dire, *comunque* nel soggetto o se l'apprendimento condizioni lo sviluppo è questione antica, che, come

⁵ Rimando qui al mio *Valore formativo e cittadinanza*, in "Insegnare" 1/2009, pp.16ss.

⁶ Tema illustrato da P. Boscolo, in *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997, pp.26-62.

tutte le questioni polarizzate attorno a due alternative secche, attende una mediazione in senso dialettico. Apprendimento e sviluppo, in altri termini, si condizionano reciprocamente. Nell'economia del nostro discorso il talento afferirebbe al versante dello sviluppo personale. Il filone pedagogico che fa riferimento a Vygotskij ha assunto la categoria, elaborata dallo studioso russo, di "zona di sviluppo prossimale" per indicare il margine di crescita attribuibile ad ogni soggetto e gestibile attraverso un'azione di insegnamento capace di non appiattirsi su "ciò che c'è" e al contempo di non proporre traguardi inarrivabili, ma, al contrario, di porre il soggetto nelle condizioni di accrescere le proprie potenzialità cognitive⁷. Come dire che il compito dell'apprendimento è quello di modificare il versante cognitivo di uno studente. L'apprendimento infatti si verifica quando si assiste ad una modificazione del modo di essere di chi apprende. Si parla, a questo proposito, di *modificabilità cognitiva*, un concetto che sta alla base di un importante filone di studi e di pratiche pedagogico-didattiche facenti capo a Reuven Feuerstein, lo studioso israeliano inventore di un metodo, che porta il suo nome, volto al ripristino di abilità cognitive fondamentali che per varie ragioni risultano depotenziate⁸.

Il rapporto tra talento individuale e apprendimento scolastico è pertanto istituito come rapporto in cui l'apprendimento è volto a *creare reattività nel soggetto*. Ma si può ritenere del tutto corretta anche questa impostazione? Si può cioè davvero utilizzare la nozione di "talento individuale"? Si può isolare l'individuo dalla rete di relazioni che segna la sua crescita e che lo espone ad una sorta di "ambientalizzazione" del talento? L'esperienza di insegnamento è molto importante a questo proposito. Ogni insegnante sa quanto sia difficile scovare il "talento" in contesti socioculturali particolarmente deprivati soprattutto sul piano linguistico. In queste situazioni possiamo dire che per emergere in tutta la sua visibilità un talento deve avere connotati particolarmente spiccati. Ma ordinariamente non è così. In contesti difficili, il talento risulta, per così dire, sommerso da un così profondo deficit culturale da non poter essere intercettato dall'esperienza di apprendimento formale e istituzionale proposto dalla scuola. A scuola, infatti, l'apprendimento è disciplina, fatica, attenzione, rispetto dell'istituzione, relazione con un adulto che pone regole. Apprendere è una lotta quotidiana e ineludibile con se stessi. E' difficile pensare che un talento possa svilupparsi o trovare terreno di valorizzazione al di fuori un simile spazio "disciplinato". E' vero - e occorre riconoscerlo -, anche all'interno dello spazio apprenditivo istituzionalizzato, come si diceva in precedenza, il talento può non trovare alcuna occasione per autorivelarsi. Ma è molto difficile che un talento possa rivelarsi laddove vi è scarsa disponibilità verso l'esperienza dell'apprendimento. Nella vulgata scolastica si usa spesso il termine "demotivazione" per designare la situazione dello studente che, pur capace e talentuoso, non riesce a stare con costanza nel processo di insegnamento-apprendimento.

Tutto ciò porta a ritenere che al talento debba essere assegnata anche una *dimensione sociale*. Ogni talento cresce *nel* soggetto ma cresce anche in virtù del nesso che il soggetto istituisce col proprio ambiente. Non per nulla la Costituzione italiana fa riferimento ai "capaci e meritevoli" (art. 34). L'espressione sottintende chiaramente un'azione compensativa dello Stato attraverso le proprie istituzioni educative. E' un po' quel che si ravvisa anche nell'art.3, quando si parla di "rimozione di ostacoli". La Costituzione cioè riconosce che il talento può essere ostacolato. E assegna alla Repubblica il compito di creare le condizioni affinché i talenti trovino occasione di manifestarsi. A

⁷ L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti 1966.

⁸ R. Feuerstein et al., *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson 2008.

sessant'anni di distanza da queste istanze, non si può dire che il dettato costituzionale sia pienamente attuato, se si considera che perfino coloro il cui talento ha avuto occasione di manifestarsi pienamente trovano difficoltà, nel nostro Paese, ad esercitarlo. E' il cosiddetto fenomeno della "fuga dei cervelli" quello a cui ci riferiamo. Si parla qui di ragazze e ragazzi che comunque hanno avuto la possibilità di arrivare al grado più alto degli studi, compresi magari uno o più dottorati di ricerca. Ragazzi le cui famiglie hanno sostenuto il percorso. Immaginiamo dunque quanto immensamente più difficile si configuri, per un ragazzo di modesta estrazione sociale, l'impresa di coltivare il proprio talento.

Ma la scuola non ha scelta. La scuola è per tutti e a tutti va riservata l'esperienza dell'apprendimento. E sarà la qualità dell'esperienza di apprendimento a determinare in misura maggiore o minore l'emergere del talento. E qui veniamo alla parte decisiva del nostro percorso, che vuole delineare la possibilità, negata dai più, di una scuola non costitutivamente refrattaria alla valorizzazione dei talenti, ma capace di creare "autostrade" possibili per ogni talento. In altri termini, una scuola capace, attraverso la sua proposta formativa, di generare nel soggetto atteggiamenti culturali, che, in qualche modo, costituiscano l'ambiente cognitivo più adeguato per la valorizzazione del talento. Questi che abbiamo definito "atteggiamenti culturali", nel dibattito pedagogico più recente, prendono il nome di "competenze", ed è di queste che occorre qui ragionare.

Il tema delle competenze è capace di coagulare attorno a sé i vari "attrezzi da lavoro" che costituiscono il lavoro dell'insegnante: i saperi, le discipline, le materie, la trasversalità, le capacità, le abilità, gli obiettivi, le unità di lavoro - didattiche o di apprendimento che dir si vogliano -, la valutazione e quant'altro. Assegniamo, in altri termini, alla competenza un ruolo organizzatore di tutte le pratiche didattiche legate alla progettazione del fare scuola quotidiano. Intendiamo qui, per competenza promossa dalla scuola, *l'atteggiamento culturale dello studente che è capace di mobilitare spontaneamente ma consapevolmente i suoi apprendimenti in vista di una o più questioni o problemi che l'esperienza scolastica o extrascolastica gli pone davanti*. La voluta densità della definizione proposta contiene degli elementi che occorre subito mettere in evidenza. Il primo elemento è legato alla *dimensione culturale della competenza*, che la rende non antitetica a quella professionale, ma, per così dire, preprofessionale. Non è una competenza astratta, priva di nessi con la realtà, ma neppure una competenza immediatamente spendibile in una professione qualsiasi⁹. Il secondo elemento è legato alla parola "apprendimenti". Lo studente mobilita elementi di conoscenza e di procedura che egli ha *effettivamente appreso*, ha fatto cioè propri durante l'attività didattica. Il terzo elemento ha a che fare col binomio spontaneità-consapevolezza. La persona competente non deve sempre riprendere il libretto di istruzioni, ma ha in sé i protocolli necessari per aggredire un problema o una questione sulla quale egli è "preparato". Possiede cioè una "spontaneità d'approccio". Dei termini di tale approccio, dei suoi principi ispiratori, delle tecniche che possono discenderne egli è consapevole, e può tranquillamente illustrare ad un altro, anche ad una buona distanza temporale e spaziale, ciò che fa, come lo fa, perché lo fa. L'ultimo elemento da evidenziare in prima battuta è il ruolo dell'esperienza. Lo studente esercita la propria competenza non in astratto, sul terreno di semplici sollecitazioni dichiarative (l'antico scolastico "ripetimi..."), ma sulla base di situazioni ad alto tasso di realtà o di verosimiglianza, non dimenticando che "la scuola - come scrive Bernard Rey - è per eccellenza il luogo dove non si fa

⁹ Vd. il mio *Curricolo e competenze culturali*, in "Rivista dell'istruzione" 4/2008, pp.33ss.

‘per davvero’. Poiché si è lontani dalle condizioni dell’attività sociale, il possibile uso di ciò che l’allievo apprende non gli è visibile; da cui una carenza di motivazione. Poiché le materie sono state divise in elementi semplici che vengono presentati uno ad uno, secondo un ordine logico, l’allievo è condannato a uno sguardo miope, limitato al dettaglio, e il significato gli sfugge”¹⁰.

Ciascuno dei quattro elementi appena evidenziati ed enucleati dalla definizione di competenza sopra abbozzata contiene un effetto di *retroazione sulla pratica didattica* e consente di accedere alla nozione di talento in modo tale da ripristinare una centralità dell’azione della scuola nella valorizzazione dei talenti di cui sono portatori gli studenti. Li esploriamo uno per uno.

Accezione culturale della competenza. Scrive Domenico Chiesa: “Le competenze si formano attraverso l’esperienza culturale: il patrimonio culturale interseca l’esperienza conoscitiva dello studente; l’obiettivo non è il ‘contenuto’ della conoscenza bensì la competenza che questo può contribuire a costruire attraverso l’esperienza culturale”¹¹. Il recente riordino dell’istruzione superiore in Italia individua una diversa identità per i licei, per l’istruzione tecnica e per l’istruzione professionale. Tale separazione intercetta l’immaginario comune, per il quale lo studente che frequenta il liceo intrattiene con la *téchne*, ovvero con i saperi pratici, un rapporto più distanziato rispetto alla curvatura degli studi prevista per gli altri due tipi di studente. Significativamente, i testi ministeriali enfatizzano maggiormente il concetto di competenza proprio per questi ultimi due tipi di studente, orientati l’uno alla riflessione critica sul lavoro (istruzione tecnica), l’altro al lavoro propriamente detto (istruzione professionale). Il lavoro intellettuale dello studente liceale sarebbe invece più orientato alla speculazione sui saperi, sulla cultura, e la nozione di competenza, per questo tipo di studente, viene forse sentita come meno pertinente. Verrebbe qui confermata la tradizione gentiliana della scuola italiana, come sottolinea Andrea Ranieri: “La difficoltà della scuola italiana a confrontarsi con le tecnologie parte in realtà da lontano. È il frutto dell’impianto gentiliano e idealista che ha gerarchizzato i saperi, e li ha considerati tanto più alti quanto più erano lontani dai contesti di vita e di lavoro delle persone, ha separato la scuola del sapere da quella del saper fare. Questa separazione è la causa prima della dispersione scolastica e spiega il venir meno della capacità della scuola di funzionare come canale di mobilità sociale”¹².

La gerarchizzazione dei saperi non è un buon viatico per la valorizzazione dei talenti. Così come non giova alla discussione sui talenti una visione professionalizzante della competenza. È in gioco proprio quell’idea di “saper fare” che una malintesa accezione di competenza interpreta come mera attitudine pratica, come abilità tecnica, come dimensione meramente operativa dell’esistenza. In questa prospettiva, la scuola media finisce per sentirsi coinvolta in un’azione “orientativa” volta a comprendere se gli alunni siano maggiormente “portati per la pratica” (istruzione tecnica e professionale) oppure “portati per lo studio” (licei), e ciò indubbiamente influisce sul modo in cui la scuola dei preadolescenti interpreta il tema della competenza scolastica e quindi, implicitamente, il tema del riconoscimento dei talenti.

È dunque necessario ritenere costitutiva della competenza scolastica la dimensione *culturale* della stessa, per tentare una sorta di riconciliazione tra pura *theoria* e pura *téchne*, da sempre separate nella nostra tradizione scolastica tendente a gerarchizzare i saperi. L’accezione culturale

¹⁰ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003, p.74.

¹¹ M. Ambel-D. Chiesa, *Costruire competenze per la cittadinanza*, CIID 2007, p.3.

¹² A. Ranieri, *I luoghi del sapere*, Donzelli 2006, p.46.

della competenza rende giustizia alla gardneriana molteplicità delle intelligenze perché da essa non resta escluso alcun talento. Chi ha il talento della danza, così come chi ha il talento della manipolazione tecnologica dovrà trovare nella scuola una mappa di competenze culturali quanto più possibile inclusiva, per evitare di considerare il proprio talento eccedente rispetto alla proposta formativa della scuola. Sofferamoci sui due esempi appena proposti.

Il talento della danza suppone un rapporto con la propria corporeità, con la propria sensorialità, col proprio senso dello spazio. Tale rapporto è naturale, ma è atteso a divenire culturale. E la scuola non è afona rispetto a questo tema. Danzare significa anche conoscere, comprendere, apprendere. Avere il talento della danza è preliminare rispetto al diventare esperti danzatori. Ma occorre avere a che fare con i setting culturali insiti nella storia, nella musica, nella geometria, nella fisica. Quando parliamo di setting culturali, intendiamo riferirci non all'assetto lineare e nozionistico della materia scolastica, ma alle logiche disciplinari profonde che animano un sapere, ai nuclei fondanti, ai concetti-chiave a ciò che consente ad uno studente di maturare a tal punto questa o quella disciplina di studio da trovarne il nesso con il proprio talento. Lo stesso dicasi per l'alunno abilissimo nella costruzione e decostruzione di artefatti tecnologici. Anche qui il talento grezzo va irrobustito culturalmente. La tecnologia non è neutra rispetto alla cultura. E allora anche qui non si tratta di "ripetere" una lezione, ma di comprendere in profondità l'ambientazione culturale in cui si situa l'esercizio di quel talento. Non è più tempo, e tutti gli studi sul tema ce lo ricordano, di addestrati senza cultura, di semplici manovali irriflessivi. Non è più tempo di separare gli studenti tra esecutori meccanici che nella loro pratica non immettono alcun talento e soggetti pensanti che invece sono capaci di "speculare" sulle loro prassi. Questa separazione - che poi è separazione tra talento naturale e cultura - è ormai da ritenere artificiosa perché il mondo stesso delle professioni chiede non più esecutività, ma riflessività e capacità di imparare ad apprendere, che è un modo di ridire "esercizio consapevole del proprio talento".

Mobilizzazione degli apprendimenti. Quando si è trasformato in competenza culturale, l'apprendimento è mobilitabile. La domanda d'obbligo è: quali sono le condizioni didattiche più favorevoli al recupero e alla mobilitazione degli apprendimenti? È coinvolta a questo livello la complessa questione della durezza di ciò che si impara a scuola. Quanto tempo resistono gli apprendimenti scolastici? Qual è il ruolo della *memoria* nel processo di insegnamento-apprendimento? La domanda è pertinente perché è alquanto diffusa tra gli insegnanti la lamentela sulla labilità delle conoscenze dei ragazzi. Si ha la sensazione che essi riescano a trattenere pochissimo di quel che viene trattato in classe, e la soluzione non raramente - ma banalmente - viene ravvisata in un alleggerimento dei contenuti, come se la questione fosse di carattere quantitativo ed uno "sconto" sul numero di elementi appresi possa facilitare la memorizzazione.

In realtà, l'accezione di competenza scolastica di cui qui si discute - quale competenza *culturale* - non può assecondare un simile sentiero interpretativo e la sua conseguente soluzione. Condividiamo pienamente infatti, quanto afferma Bruner: "L'attività mentale, del fanciullo come dell'adulto, può sopportare solo una limitata quantità di informazioni, poiché la nostra 'apertura' (spam), come si suol dire, non può abbracciare contemporaneamente più di sei o sette cognizioni irrelate; diversamente, si crea sovraccarico, confusione, amnesia"¹³. Apprendere, dunque, è

¹³ J. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando 2005, p.154.

un'attività legata alla capacità di un soggetto di "irrelare" le cognizioni apprese, di collocarle in un quadro organizzatore che dia loro sensatezza, e ciò non sembra possibile al di fuori di un radicale *intervento selettivo* sui saperi da apprendere. Insomma, enciclopedismo e competenza non sembrano potersi mai incontrare e, se stiamo legando la competenza al talento, uno dei maggiori ostacoli alla valorizzazione dei talenti e alla diffusione di quell'idea di scuola quale killer della creatività sembra essere proprio la pretesa dell'accumulo di nozioni.

“Spontaneità consapevole”. La questione didattica in gioco è se l'attività di apprendimento a scuola sia in grado di attivare processi meta cognitivi ovvero di consapevolezza dei propri processi mentali. E' un altro tassello del percorso volto a rendere il talento qualcosa di riconoscibile e gestibile dal soggetto.

La metacognizione, entrata negli ultimi anni a pieno titolo nel discorso didattico proprio in corrispondenza con lo sviluppo del tema delle competenze, è una prospettiva didattica legata a tempi distesi di insegnamento. L'accumulo frettoloso di contenuti è il suo antagonista pedagogico. Per dotare gli studenti di strumenti di controllo dei propri processi di apprendimento, infatti, è sommamente opportuno rifare il sentiero, tornare su procedure esperite, tenere diari di bordo capaci di registrare avanzamenti, criticità, rotture, svolte, insomma, quanto, nel processo di costruzione condivisa delle conoscenze, risulta pertinente. Ciascuno di noi è ben consapevole di quanto necessaria sia una lunga, intenzionale e motivata esposizione ad un "oggetto" per poterne diventare competente. L'uso del PC o del cellulare o anche l'abilità di guida e persino l'attività di cucina possono essere considerate competenze nella misura in cui il soggetto da un lato agisce con naturalezza e disinvoltura sul campo applicativo, dall'altro mostra piena consapevolezza dei meccanismi cognitivi in gioco ed è in grado di esercitare la dovuta consulenza nei confronti di occasionali apprendisti. È quel che si chiama "sapere esperto" e che distingue, nel mondo delle professioni, il soggetto pienamente padrone dal soggetto che esegue meccanicamente istruzioni di cui non gestisce la logica intrinseca.

Ma la costruzione di un sapere esperto è fortemente legata alla motivazione¹⁴. Soggetti demotivati e disinteressati, in classe, non potranno mai essere coinvolti nell'impresa di costruzione di una competenza. E questa considerazione apre all'ultima componente della definizione di competenza che sta guidando questa rassegna di questioni: la componente dell'esperienza.

Esperienza. Quando, nella vita di una persona, un accadimento o una serie di accadimenti possono considerarsi "esperienza"? Cosa vuol dire "fare esperienza di qualcosa"? Soltanto a partire da questi nodi epistemologici, forse, può trarre le mosse una riflessione sul nesso tra esperienza extrascolastica ed esperienza scolastica di apprendimento. L'etimo di *esperienza* e di *esperto* ci riconduce all'ambito del "provare" di cui è intessuta la vita umana. La nostra scuola è una scuola in cui generalmente l'errore è sanzionato, e questa è una delle ragioni per la quale viene accusata di mortificare i talenti. Rare sono le esperienze didattiche che valorizzano l'errore come risorsa, come spia di processi in corso, come occasione per ridere, rivisitare, rinegoziare. Si può affermare che un ambiente di apprendimento in cui l'errore non ha diritto di cittadinanza è un ambiente di apprendimento maggiormente orientato alla trasmissione e alla ripetizione di contenuti piuttosto che alla ricostruzione delle conoscenze, alla maturazione di competenze e alla valorizzazione dei talenti. L'esperire, infatti, per sua natura incorpora l'errore come possibilità necessaria all'apprendimento

¹⁴ Sul tema della motivazione sono illuminanti gli argomenti di P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in "Scuola e città" 1/2002.

stesso, e non vi è chi non riconosca quanta parte abbiamo avuto gli errori nella costruzione delle competenze più complesse che segnano la nostra vita di adulti¹⁵.

Quanto fin qui argomentato richiede una profonda trasformazione del tradizionale modo di far scuola. E tale trasformazione va sostenuta con adeguati investimenti sulla formazione degli insegnanti e sulla predisposizione di ambienti didattici adeguati. Non sembra l'attuale direzione di marcia della nostra politica scolastica. Per quanto forte sia l'enfasi, negli ultimi tempi, su concetti quali "eccellenza" o "merito", a proposito degli studenti, si deve riconoscere che risulta ancora molto precaria la capacità della scuola di porre tutti i ragazzi nelle condizioni di vedere riconosciuti e valorizzati i propri talenti. Non solo, ma risulta altresì quasi del tutto vanificata la possibilità di emancipare i talenti dalla precarietà delle condizioni socioculturali di provenienza, con buona pace delle istanze compensative contenute nella Costituzione.

L'immaginario collettivo, quando si parla di talenti, torna con la memoria alla famosa parabola evangelica. Lì viene messa in evidenza la responsabilità del soggetto di esercitare il talento, di trafficarlo, di non sotterrarlo per paura di fallire. Lì il talento viene individuato come un dono ricevuto per essere incrementato, ed in questo nostro contributo, in fondo, abbiamo voluto mantenere questa dimensione innatistica del talento. Ma abbiamo voluto anche sottolineare con forza che il talento va sostenuto, che il soggetto va aiutato a scoprirlo, che il contesto deve fare la sua parte con gli strumenti di sua pertinenza. Non abbiamo voluto annegare il talento in una piatta omologazione, ma neppure aderire ad una sorta di darwinismo sociale che rende la scuola una sorta di *notaio delle differenze sociali*. La scuola ha una funzione riequilibratrice. Valorizzerà i talenti che hanno la fortuna di potersi rivelare anche grazie al loro "terreno di coltura" sociale e cercherà di fare emergere i talenti che la deprivazione ambientale tende ad occultare. Ma occorre fornire alla scuola gli strumenti di cui ha bisogno e di cui non può dotarsi da sé.

¹⁵ AA.VV., *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino 2001.