

La continuità educativa è un tema antico nella scuola. La presenza di veri e propri “posti di blocco” agli snodi cruciali del percorso scolastico – all’inizio della scuola media e all’inizio delle superiori – da anni attira l’attenzione degli insegnanti sulla necessità di predisporre strategie di contenimento del passaggio tra un ciclo e l’altro di studi. La sempre più massiccia diffusione degli istituti comprensivi sembrerebbe aver contribuito alla soluzione del problema, quanto meno a livello di primo ciclo, mentre l’innalzamento dell’obbligo di istruzione a sedici anni costituisce senz’altro una buona occasione per ragionare in termini di continuità tra le due scuole secondarie, di primo e secondo grado. La didattica qui è interpellata sulla sua capacità di riflettere sul *curricolo verticale*.

Qui vorrei porre l’attenzione soprattutto sulla verticalità interna alla secondarietà, chiamata in causa, come si diceva, dall’innalzamento dell’obbligo di istruzione. Va messo ai raggi x il quinquennio che va dagli 11 ai 16 anni, comprendente la secondaria di primo grado ed il biennio delle superiori. Non solo la scuola italiana non prevede un ciclo di studi con un curriculum unitario dagli 11 ai 16 anni, ma persiste un’ambiguità della collocazione della scuola media che risulta linguisticamente dal fatto di essere contemporaneamente scuola del *primo* ciclo, quindi legata alla scuola primaria, ma anche scuola secondaria di *primo* grado, quindi legata alla scuola superiore dall’idea di secondarietà. La scuola dagli 11 ai 13 anni ha in comune con ciò che precede e ciò che segue, nella sua intitolazione ordinamentale, qualcosa che ha a che fare col *primario*.

Stando agli ordinamenti, però, a partire dagli 11 anni l’apprendimento cambierebbe statuto, diventerebbe secondario. Cosa vuol dire, didatticamente parlando, secondarietà? Quali sono gli ingredienti della secondarietà? Discipline? Astrazione? Orientamento? Capacità critica? Tutto ciò comincerebbe nella scuola media e segnerebbe davvero una cesura col modo di apprendere primario? Inizierebbe forse nella scuola media un primato del cognitivo sul socioaffettivo?

E se questo primato c’è, perché i consigli di classe delle prime superiori lamentano un eccessivo appiattimento della scuola media sul socioaffettivo, sul relazionale, sull’emotivo? Lo lamentano perché cercano una scuola media *cognitivamente preparatoria*? Qual è la vera vocazione pedagogica della scuola media secondo i docenti delle superiori? Istruire o costruire relazionalità?

Il vero paradosso è che proprio con l’inizio della fase preadolescenziale si fanno più vive le problematiche legate alla dimensione socioaffettiva ed emotiva dell’apprendimento che sembrerebbero appannaggio prevalente della scuola primaria. Come scrive Pietro Boscolo, “L’apprendimento è, sì, un processo di elaborazione dell’informazione, ma questo processo è colorato affettivamente dalle aspettative dell’allievo sulla propria prestazione, dal significato che

egli dà all'apprendere e al fornire una buona prestazione, dal grado di sicurezza con cui 'gestisce' il proprio apprendimento" (Boscolo, 23).

Siffatta "colorazione affettiva" viene tradizionalmente attribuita ai bambini che frequentano la scuola primaria. Ma chi insegna nella scuola secondaria sa bene che le cose stanno diversamente. Lo dice bene Anna Maria Ajello: "Le età della scuola media e della scuola secondaria sono quelle che presentano per gli insegnanti i problemi maggiori, perché quando la motivazione affiliativa tipica della scuola elementare cede all'intensificarsi del valore dell'interazione fra pari, al bisogno di sperimentare parti di sé non soggette al monitoraggio degli adulti, alla faticosa costruzione di un'identità di genere attenta anche alle relazioni con l'altro sesso, diminuisce progressivamente l'interesse alla propria condizione di studente alle prese con compiti di studio scarsamente motivanti" (Ajello, 53).

Una seria riflessione sulla secondarietà non può che confrontarsi con la polarità cognizione/emozione e con i modi dell'interagire tra sfera cognitiva e sfera emotiva. La psicologia dell'apprendimento, basandosi sugli apporti delle neuroscienze e sullo studio dell'intelligenza emotiva, nel considerare incongruente una contrapposizione tra scuola della relazionalità e scuola dell'istruzione, ricorda alla scuola secondaria che essa non acquista maggiore serietà perché prende le distanze dalla dimensione affettivo-relazionale. Anzi, forse è possibile dire che proprio la sua capacità di *integrare saperi, metodi e relazioni* costituisce la sua maggiore cifra di serietà scientifica e di autorevolezza pedagogica.

Nella realtà evolutiva delle nostre alunne e dei nostri alunni, il percorso dagli 11 ai 16 anni è un percorso travagliatissimo dal punto di vista cognitivo ed emotivo. La dimensione della secondarietà – discipline, astrazione, orientamento - vi si innesta *gradualmente* perché gradualmente, e con tempistiche diverse da soggetto a soggetto, i nostri alunni devono giungere:

- al consolidamento, arricchimento e approfondimento degli alfabeti primari;
- alla formazione di competenze culturali e di cittadinanza;
- alla autoconsapevolezza identitaria della persona.

Ma fino a che punto la nostra scuola secondaria riesce ad assumere questo schema evolutivo-graduale e a superare una discontinuità tra scuola media e scuola superiore che spesso si nutre di ulteriori dicotomie rigide, quali: inclusione/selezione, educazione/istruzione, pratica/teoria? Al di là dei dati ufficiali, che possono anche rivelarsi meno drammatici della realtà, la realtà, stando al numero di debiti formativi, è che soltanto una minoranza di studenti regge veramente al guado, soprattutto quando il guado stenta a riconciliare le dicotomie di cui sopra. Ma è curioso tutto questo. Sembrerebbe che la scuola superiore sia molto selettiva perché nell'attuale biennio il tasso di respinti è molto elevato. Però a questa selettività non sembra corrispondere un miglioramento della

qualità, almeno stando alla lamentela che proviene dalle facoltà universitarie o da alcune aziende che si ritrovano a dover erogare supplementi di formazione. Se la selezione nel biennio delle superiori avviene in nome della qualità, perché la qualità sembra comunque perdersi anche tra i sopravvissuti alla selezione? Se il biennio seleziona, non dovremmo avere trienni di alta qualità?

Quando al biennio si seleziona, ciò che è scartato perché è scartato? Cosa si perde (dis-perde) nel biennio? Qual è la richiesta che la scuola superiore, nel suo biennio iniziale, rivolge agli entranti dalla scuola media? E' una richiesta plausibile? E' una richiesta di *consolidamento* o è una richiesta di *cambiamento*? In altri termini: cosa *osserva* la scuola superiore? Le conoscenze? Gli alfabeti di base? Le abilità strumentali fondamentali? Il metodo di studio? La motivazione?

Siamo consapevoli che la scuola superiore molte volte non può che *prendere atto* di quanto è avvenuto nella scuola media. Le statistiche infatti ci dicono che è l'ingresso nella secondarietà di primo grado ad acuire le differenze di rendimento che già fin dalla scuola primaria si potevano ricondurre alle differenze di status socioculturale, quelle differenze che ancora il ciclo precedente riusciva, in qualche modo, a contenere, mantenendo un paradigma pedagogico inclusivo. La scuola media diventa in qualche modo "orientativa" fin dal suo primo anno perché fa fatica a produrre decondizionamento culturale e fa fatica perché resta schiacciata tra la dimensione affettivo-relazionale cui è chiamata dalla sua primarietà e la dimensione cognitivo-culturale, cui la sollecita la sua secondarietà.

Tutto ciò può voler dire che quando si parla di obbligo di istruzione, se la nostra attenzione deve essere rivolta all'istruzione piuttosto che alla formazione professionale, questa attenzione dev'esser capace di spostarsi indietro e situarsi sul terreno della verticalità 11-16 anni. Non soltanto il biennio delle superiori, infatti, ma anche la scuola media è coinvolta nella duplice e cruciale sfida pedagogica posta dal nuovo obbligo: la prima (di prevalente valenza inclusiva e democratica) è quella di creare cultura e istruzione anche per coloro che tradizionalmente vengono espulsi dal sistema dell'istruzione, prevenendo il *drop-out* fin dalla prima media; la seconda (di prevalente valenza culturale e pedagogica) è quella di costruire un curriculum fondamentale di cittadinanza per tutti gli studenti. Un curriculum che sia capace di superare un disciplinarismo talora troppo nozionistico ed enciclopedico a favore della costruzione di competenze culturali che possano risultare solide e durature proprio perché frutto di una *riconfigurazione in senso formativo e inclusivo dei saperi*.

La sfida potrà essere affrontata produttivamente se la scuola secondaria superiore riuscirà a coniugare inclusione e qualità, uscendo dall'equivoco del "salto di qualità" che gli studenti dovrebbero compiere al termine del primo ciclo di istruzione. Idea seducente, quella del salto di qualità, giustificata dall'esame di Stato o dalle attese dell'università o ancora dal mondo del lavoro,

ma idea sostanzialmente debole dal punto di vista pedagogico, perché non fa i conti che *schola non facit saltus* e che comunque l'esperienza dell'apprendimento non può che innestarsi su ciò che c'è, tentando semmai di trovare un terreno di intesa tra i cicli scolastici su *ciò che si ritiene necessario ci sia*. Ciò chiama in causa, con tutta evidenza, l'uso formativo dei saperi e la loro capacità di *contenere*, senza squalificarsi, il passaggio dal primo al secondo grado della secondarietà.

Ma tutto ciò interpella più l'autonomia delle istituzioni scolastiche (e la loro capacità di ricerca) che il centro. Il centro può indicare piste di lavoro, suggerire svolte metodologiche, ma non può fare più di questo e non può farlo per una serie di fattori che provo ad indicare:

1. Fattori ideologici: legati alla gerarchizzazione delle culture e dei saperi e alla separatezza tra cultura intellettuale e cultura materiale, tra *theoria* e *téchne*. La tecnologia a scuola è ancora un sapere di secondo livello.

2. Fattori professionali: legati al fatto che la secondarietà è segnata da un modello pedagogico e organizzativo centrato sulla frammentazione e specializzazione disciplinare e sul primato dei contenuti sulle competenze che di quei contenuti, opportunamente selezionati, si nutrono, senza considerare che ai docenti della secondaria non è stata richiesta la formazione psicopedagogica assolutamente indispensabile, oggi ancor più che in passato, per fare scuola a tutti i livelli;

3. Fattori metodologici: legati alla centralità della lezione e del modello trasmissivo del sapere contro tutte le evidenze che mostrano l'importanza e la crucialità della *costruzione condivisa del sapere* e dell' *apprendimento cooperativo* come cifre dell'imparare significativo.

Tali fattori non possono essere aggrediti dall'innovazione ordinamentale se non in misura molto parziale. Qualcosa può fare la formazione in servizio sui fattori metodologici e in qualche misura su quelli professionali. I fattori ideologici invece sono molto più legati all'immaginario sociale, che ha tempi più lunghi. Un immaginario che Baldacci definisce dicotomico e in quanto tale antidemocratico. "L'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve soddisfare sia le esigenze inerenti alla *Bildung*, alla formazione come arricchimento spirituale, come umanizzazione dell'uomo, sia quelle proprie della formazione professionale, della preparazione di base del futuro lavoratore. La conoscenza deve essere apprezzata sia nel suo valore intrinseco, culturale, sia in quello estrinseco, strumentale. Questi due valori della conoscenza devono essere come le facce della stessa medaglia: occorre evitare la loro separazione, che in passato è stata responsabile della dicotomia (antidemocratica) tra scuole di formazione disinteressata (i licei) e scuole tecnico-professionali" (Baldacci, 107)

Occorrerebbe senz'altro individuare alcuni scenari di riflessione di studio e di sperimentazione - su cui le scuole sono chiamate in causa nella loro capacità di ricerca - capaci di neutralizzare la valenza negativa di quel "salto di qualità" che si registra generalmente nel secondo grado. Un salto che appare più significativo soprattutto quando i docenti delle prime classi del superiore non hanno mai insegnato nel ciclo precedente. Sembra di poter dire infatti che i docenti più sensibili alla necessità di rendere meno traumatico questo salto sono proprio quelli che hanno insegnato nella scuola media.

Il salto di cui parliamo presenta solitamente tre dimensioni:

- *Salto contenutistico*, legato alla presenza di nuove materie e nuovi contenuti;
- *Salto metodologico* legato alla maggiore incidenza della forma-lezione, alla maggiore astrattezza dei contenuti trattati e alla maggiore trasmissività della conoscenza;
- *Salto relazionale*, legato alla maggiore istanza di selettività e di "serietà" che riconfigura il *setting* relazionale all'interno delle classi, anche in senso maggiormente competitivo.

Il problema è se un simile salto sia veramente associabile alla "qualità". Ritengo che togliere enfasi a questa idea di qualità e consentire non di "saltare" ma di transitare - o di proseguire - mantenendo qualità significa creare *ambienti di apprendimento* capaci di contenere le differenze includendo tutti nel rispetto delle potenzialità di ciascuno, che potrebbero ancora aver bisogno di tempo per rivelarsi. Qualità, in altri termini, non è solo la "corsa alla preparazione". E' anche la costruzione, **attraverso e mai senza l'apporto dei saperi**, di capacità di cooperazione, di ricerca, di approfondimento, di autoapprendimento permanente. E' anche la costruzione dell'intelligenza emotiva, che può prevenire degenerazioni di cittadinanza. D'altra parte l'OCSE bocchia i quindicenni italiani non sulla mera *quantità* di conoscenze ma sulla capacità, che tali conoscenze dovrebbero consentire, di affrontare e risolvere problemi, su un uso flessibile delle competenze disciplinari.

Far fare il salto di qualità, dunque, non è predisporre a selezionare e disperdere. L'inizio delle superiori è più un passaggio e uno snodo che un salto. Il concetto di ambiente di apprendimento, che proviene dal primo ciclo e che le Indicazioni emanate quest'anno efficacemente ripropongono, non muta. Può mutare la complessità dei saperi trattati, possono subentrare saperi nuovi, ma è proprio dai 14 ai 16 anni che si ha più bisogno di "ambiente" di "contesto" di "clima" di "relazione" di "ascolto" di "comunicazione". In una parola: di mediazione didattica.

Il concetto di mediazione è l'esatto contrario del concetto di salto. Mediare tra i ragazzi ed i saperi. Questa è la *mission* degli insegnanti, sempre, dai 3 ai 19 anni. A seconda delle situazioni si sceglie la mediazione più opportuna. Se la mediazione rende il fare scuola più coinvolgente e la

relazione educativa è segnata dall'autorevolezza, il passaggio medie-superiori – è dimostrato in alcune esperienze felici – può risultare produttivo.

Anche tra i 14 e i 16 anni, dunque, la qualità continua ad essere intimamente legata alla relazione. Nessuna qualità di istruzione è possibile in un contesto segnato da rigidità relazionale e da assenza di mediazione. Come scrive Aldo Musciacco, “Non c'è apprendimento significativo, soprattutto nel periodo storico in cui viviamo, senza reciprocità, co-esistenza, empatia. A volte si pensa che l'inserimento di modelli relazionali alternativi a quelli più diffusi attualmente possa indebolire il principio d'autorità, altrettanto importante per condurre i gruppi classe e gli allievi al successo formativo. E' un'idea errata: la coesistenza non implica un indebolimento del principio d'autorità, né sfocia in una simmetria rigida . Co-esistenza e autorevolezza vanno tenute insieme” (Dossier Insegnare 2, 8).

Il percorso fin qui compiuto porta a ritenere che solo l'assunzione piena di un curriculum verticale per competenze, capace di non separare ma tenere sotto controllo la questione dei saperi, la questione dei metodi e la questione delle relazioni attraverso una permanente e qualificata formazione degli insegnanti, sia la via maestra oggi per la formazione di cittadini colti.

L'appiattimento riduzionista del curriculum sui soli contenuti disciplinari oppure sulla sola programmazione per obiettivi oppure sulla sola modernizzazione metodologica o ancora sulla sola qualità relazionale non è in grado di affrontare la sfida della complessità nell'educazione. Tale complessità, oggi, si affronta con un'idea complessa (recuperando l'intreccio multidimensionale contenuto nell'etimo del termine *complexus*) di curriculum. L'idea di curriculum quale intreccio indissolubile di saperi, metodi e relazioni, nella società della conoscenza e nella scuola per tutti, sarà all'ordine del giorno finché bambini e ragazzi entreranno in classe. E di questa dovremo sempre continuare ad occuparci.

Maurizio Muraglia

Riferimenti bibliografici:

- AA.VV., *Idee per il curricolo verticale*, Tecnodid 2001;
- Ajello A.M., *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in *Scuola e città* 1/2002;
- Ambel M.-Chiesa D.(a cura di) *Competenze culturali per la cittadinanza*, Dossier Insegnare 1/2007;
- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Carocci 2006;
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997;
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza 2004;
- De Vecchi G.- Corona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, la Nuova Italia 1999;
- Galimberti U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli 2007;
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli 2005;
- Martini B., *Formare ai saperi*, Francoangeli 2005;
- Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina 1999;
- Boscaino M.-Musciacco A., (a cura di) *Per una relazione educativa contro la dispersione*, Dossier Insegnare 2/2007;
- Tagliagambe S., *Più colta e meno gentile*, Armando 2006.

Maurizio Muraglia, Segreteria Nazionale del CIDI
