

L'APPARENZA NELLE QUESTIONI DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE

di Maurizio Muraglia

*Tutto il mondo è un palcoscenico e gli uomini sono soltanto
degli attori che hanno le loro uscite e le loro entrate.
E ognuno, nel tempo che gli è dato, recita molte parti.*
William Shakespeare, *Come vi piace*

L'umano oltre l'apparire

Nelle questioni di educazione e di istruzione il tema dell'apparenza è denso di tutti i significati che rimandano alla società dell'apparire, quale categoria interpretativa del nostro tempo. I nostri bambini e i nostri giovani hanno visto la luce in un contesto comunicativo profondamente segnato dal mito della visibilità e del riconoscimento, che i *social network* – si pensi solo a *Facebook* – alimentano in sommo grado fino a determinare, nei casi più estremi, vere e proprie emergenze educative. Insomma, “far vedere” qualcosa di sé sulla scena del *web* è diventato per le generazioni native all'interno dello spazio digitale una vera priorità esistenziale, finendo per costituire anche una sfida ai processi dell'educazione e dell'istruzione.

Come declinare il tema dell'apparenza all'interno delle aule scolastiche? Molti sono gli ambiti di riflessione che qui tenterò di esplorare, in qualche modo, “per titoli”, riservando gli opportuni approfondimenti a studi e ricerche di settore¹.

Sembra opportuno in via preliminare prendere posizione rispetto ad una polarità alquanto impegnativa, quale verità/apparenza. L'apparire, con una certa naturalezza di approccio, si presenta come il contrario dell'essere, e su questa

¹ Rimando anche al mio *La sfida al desiderio di certezze*, pubblicato sul n. 34, 2014, pp. 28ss. di questa rivista.

alternativa, che già strutturò il pensiero platonico, occorre subito soffermarsi proprio per delineare la giusta cornice del discorso educativo e didattico. Non vi è chi non riconosca quanto risulti complesso comprendere cosa “sia” una persona. Secoli di riflessione filosofica, e più recentemente la scienza psicologica, ci hanno reso avveduti su quanto l’interiorità umana sfugga a definizioni veritative. La sapienza evangelica, affondando le sue radici nella sapienza veterotestamentaria, è molto attenta ad evitare che l’uomo si autoproclami giudice del cuore umano. Quest’ultimo è visto quale realtà insondabile, e tale insondabilità costituisce la premessa antropologica fondamentale del “non giudicare” neotestamentario. Ciò che appare dell’uomo, dei suoi comportamenti, del suo parlare, in ultima analisi non è riducibile a categorizzazioni sbrigative. Su questo terreno, l’indicazione della sapienza evangelica risulta chiarissima quando si pongono sotto osservazione i comportamenti ostentativi delle autorità religiose e teologiche: la celebre definizione di “sepolcri imbiancati” sottolinea la radicale presa di distanza del cristianesimo da ogni posa autocelebrativa.

L’educativo oltre le condotte

Tali considerazioni postulano, in ambito educativo, la necessità di uno *sguardo indiziario* sui comportamenti degli educandi. Tutto quel che un bambino o un giovane ci “fa vedere” non può essere assunto che all’interno di un *paradigma ermeneutico*, capace di integrare gli orizzonti di attesa di chi osserva e di chi è osservato. Genitori, educatori ed insegnanti ben conoscono la difficoltà di interpretare i comportamenti dei più giovani, spesso difficilmente leggibili – si pensi alla delicata età adolescenziale – in modo univoco. La naturale oscillazione comportamentale dei ragazzi, per non dire dell’impasto indissolubile tra ragione ed emozione riscontrabile nel modo di essere dei bambini, rende molto problematiche e costantemente rivedibili le interpretazioni degli adulti, che devono fare sempre i conti con le loro storie personali, e con i loro personali nodi irrisolti.

Si tratta di avvertenze necessarie per esorcizzare quanto in educazione rischia di generare comportamenti semplicistici. Non si può ignorare che, proprio per la complessità del rapporto tra apparire ed essere, tra apparenza e verità, ogni educatore deve sempre praticare una sapiente *epoché*, quella sospensione del giudizio che gli consente di accedere progressivamente a letture, se non “vere”, sempre più avvedute e fondate del comportamento giovanile. Nelle aule scolastiche i comportamenti dei bambini e dei ragazzi sono sempre condizionati dal contesto di apprendimento in cui si trovano, dai modelli pedagogici interiorizzati tra le mura domestiche e dalla relazione educativa che l’adulto insegnante è capace di instaurare con loro. È esperienza comune, tra gli insegnanti, constatare come gli allievi si configurino in modo diverso – quali piccoli dott. Jekyll – perfino da un’ora all’altra di lezione, rendendo problematiche letture univoche del loro modo di essere. L’assegnazione del voto di comportamento, anti-

ca e alquanto inutile prassi valutativa delle scuole italiane, rivela questa difficoltà nei docenti.

L'educazione, in parole povere, deve ben guardarsi dall'adottare approcci comportamentistici. Ogni essere umano, e *a fortiori* ogni ragazzo, mostra di sé quanto i suoi meccanismi di difesa gli consentono di far vedere, e quanto più la personalità dell'allievo si struttura tanto più risulta difficile per gli adulti farsi strada nella giungla dei suoi comportamenti, spesso contraddittori quando non palesemente contrastanti con le sue dinamiche interiori. Pensiamo, per fare solo un esempio, alle questioni legate al bullismo scolastico. Chi è il bullo? O meglio: come si presenta, come "appare"? Il bullo appare indubbiamente un prevaricatore, e in quanto tale una figura forte, capace di creare negli altri suditanza psicologica. Gli esperti di dinamiche giovanili, ma anche lo sguardo attento degli insegnanti, sono capaci, "oltre l'apparenza", di smascherare tutta la fragilità e la vulnerabilità di questi bulli, che non raramente diventano tali in virtù di pesanti esperienze pregresse per le quali il perenne subire si è trasformato in perenne sopraffare. Caso emblematico, questo, di profonda contrapposizione tra l'essere e l'apparire, che soltanto un approccio educativo superficiale potrebbe gestire nei termini della mera repressione. E sono molti i casi in cui la relazione educativa, nelle aule scolastiche, deve prendere le distanze da approcci semplificati.

L'apprendimento oltre le prestazioni

In didattica la questione, se possibile, si fa ancora più complessa, perché i processi dell'apprendere, per loro natura, non si rendono visibili se non attraverso i comportamenti cognitivi degli alunni, che si traducono in prestazioni scolastiche. Un elementare approccio cognitivista alla questione dell'apprendimento ci ricorda che tra l'input dell'assunzione di saperi e contenuti e l'output della loro restituzione si situa l'elaborazione cognitiva che per sua natura assume i caratteri che gli stili di apprendimento di ogni alunno permette. La teoria degli "stili cognitivi" – si ricordino solo gli studi di Cornoldi – sottolinea proprio l'irriducibilità dei personali modi di avvicinarsi alla conoscenza dei nostri alunni. Se davvero, in ambito di apprendimento, parafrasando un noto testo, "l'essenziale è invisibile" – intendendo per essenziale il modo in cui il sapere assunto a scuola si incardina negli schemi cognitivi dei ragazzi –, occorre riconoscere che l'elaborazione cognitiva di chi impara è un "processo invisibile", con tutto quel che comporta tale invisibilità e che cercherò qui di illustrare.

Il lavoro dell'insegnante deve misurarsi costantemente con le apparenze. Già durante le spiegazioni, nel corso della famosa "ora di lezione", questi è alla ricerca di *feedback* che siano il meno "apparenti" possibile, a partire dall'attenzione e dall'interesse con i quali egli spera che gli allievi seguano la lezione. Molte volte infatti, soprattutto nella scuola secondaria, i discenti "mostrano" di essere attenti e interessati, ma basta pochissimo ad un insegnante per comprendere che le cose stanno diversamente. Basta interrompersi e rilancia-

re la palla al gruppo di allievi per scoprire, non di rado, che quell'attenzione e quell'interesse apparenti in realtà mascheravano la più radicale demotivazione. È fin qui trattiamo di un'apparenza voluta. Ma c'è anche qualcosa che, più sottilmente, "appare senza essere" nella mente degli stessi studenti: la convinzione-illusione di aver capito. Cosa vuol dire "avere capito"? È una domanda didattica cruciale, che chiama in causa questioni di psicologia cognitiva.

In un suo recente contributo Roberto Trinchero ha ben mostrato l'importanza della "elaborazione profonda" nel processo di apprendimento di un soggetto². Già Ausubel, nel suo classico di fine anni Sessanta³, aveva illustrato i caratteri dell'apprendimento significativo, di un apprendimento cioè che riesce ad interagire con le preconoscenze di chi impara attribuendo significati a quanto di nuovo si va imparando. Elaborare profondamente i contenuti scolastici significherebbe, secondo questa prospettiva, neutralizzare l'"apprendimento apparente" e incamminarsi verso la costruzione di apprendimenti più duraturi, mnemonicamente più resistenti. In fondo il costrutto di competenza, depurato dalle sue interpretazioni aziendalistiche o neocomportamentiste, contiene in sé questo straordinario potenziale cognitivo, di rivelazione della "verità" e, quindi, della durezza di ciò che si impara a scuola. Approfondiamo.

Una pluridecennale tradizione pedagogica, nel nostro Paese, assegna la verità degli apprendimenti alla loro mera riproposizione. Un alunno sa perché sa dire ciò che sa. Questo primato di una visione riproduttiva del sapere discende da una sorta di *puritanesimo pedagogico* per il quale la contaminazione tra sapere e vita, tra apprendimenti e realtà vissute deve essere guardato con sospetto. È talmente resistente una simile tradizione pedagogica che il dibattito, ormai ventennale, sulle competenze scolastiche in Italia trova sempre ben schierati sul fronte contrario autorevoli intellettuali e opinionisti (da Settis a Recalcati a Galimberti), che vedono nell'acquisizione delle competenze una sorta di *vulnus* sferrato alla "vera" conoscenza.

Con ogni evidenza, sul piano della psicologia cognitiva, le cose non stanno come – con tutto il rispetto – sostengono questi intellettuali, che in fondo non fanno che ricalcare il senso comune. Le conoscenze che non trovano occasione di essere "agite" non possono essere considerate vere conoscenze, ma soltanto conoscenze "apparenti". Gli stessi intellettuali che si situano sul fronte contrario alla pedagogia per competenze in fondo lo fanno a partire da un bagaglio di conoscenze che essi mettono in campo proprio per affrontare la sfida di un dibattito, di una polemica, di una questione a cui essi sono (appaiono?) fortemente interessati. Come si può ben vedere, i concetti di *interesse* e di *sfida* stanno in prima fila in un discorso sul sapere apparente e sul sapere reale. Un allievo che dichiara soltanto il proprio sapere e che non è chiamato a far

² R. TRINCHERO, *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica*, in "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", vol. 13, n. 2, 2013, pp. 52-67.

³ D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1998 (ed. or. 1968).

vedere com'è capace di utilizzarlo per vivere, per discutere, per relazionarsi resta un allievo in-competente culturalmente, e un allievo così non piace a nessun insegnante.

Il concetto di “elaborazione profonda” aiuta bene a comprendere queste dinamiche. Gli allievi spesso si autoconvincono che basti ripetere e ripetere un contenuto per conoscerlo. E si autoconvincono così perché sanno che in classe quel che verrà loro chiesto è la mera riproposizione del sapere così com'è stato loro consegnato. La valutazione delle loro prestazioni in tal modo finisce per essere anch'essa una valutazione “apparente”, che certamente quella caricatura dell'oggettività che è il voto numerico non può in nessun caso contribuire a rendere vera, o quanto meno attendibile.

La valutazione oltre i risultati

La questione valutativa infatti rappresenta la quintessenza del problema apparenza/verità in ambito scolastico⁴. Gli insegnanti, fortemente sollecitati dagli apparati ministeriali, vanno in cerca di valutazioni che dicano come veramente stanno le cose. Sia attraverso le valutazioni di sistema (acronimo SNV), sia attraverso le autovalutazioni (acronimo RAV), sia attraverso le valutazioni degli apprendimenti degli alunni (qui nessun acronimo disponibile), gli insegnanti cercano “misure” capaci di orientare gli interventi successivi, salvo scoprire che le cose vanno diversamente da quanto recitano percentuali, punteggi e numeri, perché l'umano non è ad essi riducibile, e la questione educativa riporta sempre alle questioni di apprendimento, circostanza che complica maledettamente la possibilità di rendere quantitativo ciò che è irriducibilmente qualitativo. In sede valutativa il problema fondamentale, dunque, è quello di produrre numeri o discorsi che dicano la verità degli apprendimenti e non l'apparenza degli stessi. Per far questo gli insegnanti si espongono a letture o corsi di aggiornamento che insegnino loro a tenere sotto controllo l'essenziale dell'apprendere attraverso misure. Risultato destinato troppe volte a fallire per il semplicissimo fatto che l'apprendimento non è visibile, e se si rende tale lo fa tramite prestazioni; e le prestazioni di un allievo sono lette dagli insegnanti con tutte le griglie, gli indicatori e i criteri che si vuole, ma in ultima analisi sempre secondo il proprio orizzonte di attesa. Non se ne esce.

Mi pare di poter concludere affermando, alla luce di quanto si è detto, che in ambito educativo e didattico bisogna saper convivere con l'apparenza, quale insostituibile tratto dal manifestarsi dell'allievo sul palcoscenico dell'apprendimento. Ma bisogna anche saper superare la dimensione dell'apparire, in didattica, non attraverso le pantomime valutative dei numeri e dei punteggi (si pensi al delirio valutativo dell'esame di Stato del primo ciclo, dove ragazzine

⁴ Resta insostituibile, per accedere ad un paradigma valutativo ermeneutico, l'opera curata da P. BERTOLINI, *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Milano 1999.

e ragazzini sono oggetto di questa giungla di numeri), bensì attraverso le sfide culturali che gli insegnanti devono sapere porre agli apprendimenti dei ragazzi, perché siano significativi e autentici. Per queste ragioni oggi si dice che solo “compiti autentici” o “di realtà” sono in grado di rilevare la capacità di mobilitazione degli apprendimenti⁵, ove per mobilitazione va appresa la capacità di passare dall'apparenza dell'apprendere ad una consapevolezza cognitiva (favorita dalle didattiche metacognitive) più solida e persistente. Ma la mobilitazione del sapere negli studenti passa attraverso la rivitalizzazione del rapporto tra gli insegnanti e le loro discipline di insegnamento, e quindi attraverso la possibilità che anche il sapere professionale di chi insegna sia meno apparente che reale.

⁵ «Ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura solo della comprensione 'scolastica' di un contenuto o dell'acquisizione di un'abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest'ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede» (M. Comoglio).