

La scuola dello “stupore” è la scuola della sorpresa e della scoperta che fa a pugno con la routinarietà e la noia di una scuola che trasmette solo saperi destinati ad essere riprodotti. La ricerca pedagogica e didattica mostra come apprendimenti duraturi sono immaginabili solo a partire da assetti didattici capaci di valorizzare la dimensione euristica dell’imparare. Una scuola in cui il sapere è continuamente ricostruito e “scoperto” è capace di generare competenze perché stimola la dimensione affettivo-relazionale dei ragazzi, che per questo acquisiscono una motivazione allo studio non legata esclusivamente ai voti e ai premi.

*A Nunzia mia ex allieva preziosa
con tanto affetto e con la speranza
di essere stato per lei anche solo un po’
l’insegnante supposto da queste riflessioni*

LO STUPORE A SCUOLA

Maurizio Muraglia

“Le nuove frontiere della scuola” n.33/2013

Lo stupore riguarda qualcosa di inatteso. Qualcosa che rompe la routinarietà e determina una discontinuità del sentire. Si tratta di una condizione antropologica ben nota, e in quanto tale non può rimanere estranea a quell’esperienza primaria dell’umano che è l’esperienza dell’apprendere. Cercherò qui di delineare, per l’esperienza dello stupore, una possibilità di “accampamento” all’interno degli ambienti in cui bambini e ragazzi ogni giorno devono acquisire le conoscenze necessarie per vivere. Ha a che fare con la scuola lo stupore? Per rispondere in modo affermativo a questa domanda, che è lo scopo del presente contributo, occorrerà naturalmente tradurre la nozione di stupore nel linguaggio che meglio si adatta ai temi dell’istruzione, e questa costituirà l’occasione per ripercorrere alcune questioni cruciali della didattica con un particolare taglio osservativo.

Intanto pare opportuno creare una sorta di trittico a tre “s”, che lega lo stupore ai concetti di “sorpresa” e di “scoperta”. Si tratta in altri termini di comprendere se l’ambiente scolastico possa configurarsi come un ambiente in cui fare esperienza della sorpresa (o della meraviglia) e fare esperienza della scoperta costituiscono un vantaggio in ordine alla possibilità di apprendere. In via preliminare può essere utile scandagliare i contrari di questi due termini: forse il contrario di sorpresa può essere “prevedibilità”, che magari fa pensare a “noia”, mentre il contrario di “scoperta” potrebbe in qualche modo ricondurre allo stesso terreno. Se non c’è niente da scoprire, forse questo accade perché tutto è già dato per scontato e va solo trasmesso.

Il lettore, anche con queste prime battute, si sarà già sentito condurre in classe, o meglio in un certo tipo di aule, con un certo tipo di insegnanti, in cui stupore sorpresa e scoperta costituiscono la trama essenziale del fare scuola oppure, ahimé, le grandi assenti. Generalmente parlando, il senso comune non saprebbe immaginare una scuola dello stupore, della sorpresa e della scoperta in quanto, va detto, in una scuola del genere è alquanto raro imbattersi. Si direbbe subito che essa al massimo può avere a che fare con i bambini, e pochi scommetterebbero sulla possibilità che anche ai preadolescenti o agli adolescenti potrebbe essere riservata un’esperienza del genere, e quando ciò avviene ci si interroga: come si può insegnare storia, matematica, scienze alle superiori dentro i paradigmi della sorpresa e della scoperta? Occorreranno condizioni particolari. Quali condizioni?

Ecco l'azzardo di questo contributo. Tentare di scrutare le migliori acquisizioni del pensiero esperto sulla scuola per immaginare non solo che la scuola dello stupore della sorpresa e della scoperta non appartiene al regno dei sogni o all'eccentricità di qualche docente, ma addirittura che è proprio *questo tipo di scuola* la chiave di volta per rinnovare l'istruzione da cima a fondo. Di più: la "pretesa" è quella di rubricare tutta la migliore riflessione pedagogica di questi anni, ivi compresa la normativa ministeriale a nostro giudizio più ispirata, all'interno di quel trittico. Si tenterà quindi di rivisitare idee forti quali curriculum, saperi, competenze, conoscenze, cittadinanza, successo formativo, intelligenza, valutazione, relazioni educative per ipotizzarne la valorizzazione alla luce dei riflettori proiettati su di esse dai concetti di stupore sorpresa e scoperta.

Cominciamo con un concetto forte. Il concetto di "conoscenza". È importante distinguere la conoscenza come esperienza primaria dell'umano dalle conoscenze come specifici oggetti culturali, come insiemi acquisiti di dati, eventi, fenomeni che caratterizzano la crescita dell'individuo. È indubbio che un compito ineludibile dell'istruzione scolastica è quello di favorire l'acquisizione di conoscenze. Che scuola sarebbe quella da cui i ragazzi escono sprovvisti di conoscenze? Ma è altrettanto indubbio che l'istruzione non può limitarsi a questo. La riflessione più recente parla della società attuale come "società della conoscenza"¹. L'esperienza del conoscere costituisce il cittadino del nostro tempo, e molta enfasi oggi viene posta sulla capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita (*long life learning*). Naturalmente qui l'accento è posto, piuttosto che sulle conoscenze specifiche, sull'*attitudine più generale alla conoscenza* che deve connotare ogni individuo. Un individuo capace di dotarsi degli strumenti via via più adatti per acquisire nuova conoscenza è oggi da considerare un individuo "colto", non più nel senso di "erudito", infarcito di nozioni, bensì nel senso di un individuo aperto, flessibile, capace di sondare le fonti della conoscenza anche con spirito curioso, disponibile a rivedere i propri punti di vista. Ecco, compare qui anche l'aspetto della *curiositas* che ha punti di contatto col nostro trittico di partenza. Oggi la conoscenza non è più racchiusa dentro scrigni enciclopedici come nel passato. Siamo davanti già da alcuni decenni ad una mutazione epistemologica che ha reso "liquidi" i confini tra i saperi e che ha reso molto meno analitica e lineare di una volta l'esperienza del conoscere, che viaggia oggi su strade in cui i codici si ibridano, il verbale e il non verbale si contaminano e le conoscenze sono sempre aperte a nuovi sviluppi².

La scuola non può ignorare tutto questo e non può limitarsi a trasmettere conoscenze senza pensare alla *conoscenza* come attitudine permanente. Per questo diventa necessario allevare ragazzi capaci di produrre a loro volta conoscenza sulla base di un desiderio esplorativo incessante, che li spinge a dare il meglio di sé nel comprendere come sia possibile guardare il reale con i metodi delle varie discipline di studio. Oggi infatti il conoscere assume proprio i tratti della sorpresa e della scoperta, dell'oltrepassare quelle colonne d'Ercole che un tempo rappresentavano confini invalicabili. La scuola da questo punto di vista è chiamata a creare nuovi Ulisse.

Naturalmente quanto fin qui illustrato ha i contorni della petizione di principio. Sì, la scuola è chiamata ad alimentare il desiderio di conoscere, che si nutre di stupore, sorpresa e scoperta. Ma

¹ E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione Europea 1995.

² E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina 1999; S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile*, Armando 2006.

quali possono essere le *condizioni didattiche* più idonee perché questo si realizzi? Quali sono i principi pedagogici e didattici accreditati dalla ricerca più recente che sembrano avere le carte in regola per quest'impresa? Distinguerò per comodità espositiva, pur nella consapevolezza del loro intreccio indissolubile, tre aspetti capitali del fare scuola quotidiano: l'aspetto più strettamente cognitivo, l'aspetto didattico-metodologico e l'aspetto affettivo-relazionale.

Aspetto cognitivo. Quest'aspetto è ineludibile per comprendere come possa essere costruito un ambiente di apprendimento capace di ispirarsi alla ricerca e alla scoperta. L'esperienza a contatto con i bambini insegna che lo stupore e la meraviglia per il manifestarsi di aspetti inediti della realtà costituisce un fattore primario di apprendimento (parafrasando una nota canzone: *...quando i bambini fanno "oh" che meraviglia, che meraviglia!*) Si potrebbe dire dunque che durante l'infanzia lo stupore rappresenta il motore primo della curiosità e della motivazione ad apprendere, cosa di cui solitamente tengono adeguato conto le maestre della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, sostenute dai documenti ministeriali che per quei gradi di scuola prevedono didattiche esplorative, coinvolgenti, capaci di suscitare la curiosità dei bambini³. In realtà bisogna riconoscere che questa dimensione dell'animo umano non si perde mai. Ciò che attira l'attenzione e suscita maggiormente il desiderio di apprendere, anche nelle età successive, è in qualche modo quel che risulta capace di non essere routinario, di superare lo scontato dei propri schemi concettuali.

Queste argomentazioni possono suscitare legittime obiezioni in chi osserva l'esperienza degli studenti secondari, a partire dalla prima media⁴. Si dice infatti che gli studenti sarebbero pigri e non sarebbero disposti a prendere in considerazione aspetti del sapere che non stiano in continuità con i loro schemi cognitivi e con i loro ambienti di riferimento. L'aspetto della ricerca e della scoperta, che trascina con sé il tema dello stupore, dovrebbe cedere il passo a contenuti più rassicuranti, più "facili", magari più contigui a quel che già si conosce, perché i ragazzini sarebbero capaci di "ripeterli" più facilmente. Dietro quest'idea qualcuno potrebbe vedere una teoria cognitiva implicita, quella secondo la quale le conoscenze si apprendono più facilmente quando si innestano su conoscenze già acquisite. E su questo non ci piove.

Ma in realtà tale teoria non contraddice la possibilità che l'approccio ad una conoscenza nuova possa rivelarsi tanto più efficace quanto più il nuovo sapere rivesta i tratti dell'inedito, ove per inedito non si intenda necessariamente più "difficile", perché l'inedito ha soltanto la caratteristica di non aver fin qui fatto parte dell'esperienza dello studente, senza che ciò però implichi l'impossibilità che lo studente possa incorporare quest'inedito nei suoi schemi cognitivi. Anzi, la possibilità che questa incorporazione avvenga è probabilmente maggiore proprio in virtù della capacità del nuovo sapere di "sorprendere" e incuriosire l'alunno. In altri termini, dal punto di vista cognitivo, si potrebbe considerare che l'esperienza dell'apprendere consiste in un processo che consente a nuove conoscenze di essere assimilate in una piattaforma di conoscenze già esistenti. Ma il processo di assimilazione certamente trarrà giovamento dallo "stupore" legato alla particolare sfida che il nuovo sapere pone agli schemi cognitivi già in possesso dello studente⁵.

Facciamo un esempio tratto dalla letteratura per mostrare come i temi che andiamo trattando non riguardino esclusivamente il mondo dell'infanzia ma possano essere di pertinenza anche dello studio secondario. Al primo anno del secondo biennio delle superiori solitamente si inizia lo studio

³ In questa direzione vanno le *Indicazioni ministeriali per il curriculum* (DM 254/2012).

⁴ M. Muraglia, *Continuità educativa*, in "Chichibio" 46/2008.

⁵ D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Francoangeli 1998 (ed. orig. 1968).

della letteratura italiana. Si studiano i poeti d'amore del Duecento ivi compreso Dante Alighieri. Ad un certo punto viene introdotto lo studio di Petrarca, che ha indubbiamente tratti di forte continuità con quanto già si conosce sulla poesia d'amore di quest'epoca. Eppure sulla possibilità di una comprensione più efficace del nuovo autore gioverà senz'altro insistere sui tratti di discontinuità e di novità che caratterizzano la poesia petrarchesca. Quanto più emergeranno i tratti del poeta aretino che lo rendono discontinuo rispetto al mondo culturale da cui egli stesso proviene - che è un modo di tradurre l'idea di "stupore" - tanto più l'esperienza di apprendimento dei ragazzi si configura come esperienza di *continua scoperta*, che può condurli ad istituire feconde differenze tra Petrarca e Alighieri. Lo studio della poesia di Petrarca consente ai ragazzi di "scoprire" un mondo poetico nuovo, non scontato, capace di rimescolare le competenze culturali fin lì acquisite e di produrre quadri concettuali nuovi. Si tratta di un'esperienza di *dissonanza cognitiva* feconda, che permette di avanzare nello sviluppo culturale, a patto ovviamente che l'insegnamento - ma questo sarà trattato successivamente - sia in grado di creare le migliori condizioni perché questa dissonanza cognitiva si produca.

Nell'evoluzione della carriera scolastica, dunque, la vicenda cognitiva del bambino che si "stupiva" e per questo imparava non ha cesure. Anzi, proprio chi si occupa dell'età adolescenziale evidenzia come la fascia di età che va dagli 11 ai 15 anni sia attirata proprio da tutto quel che è in grado di sfidare l'intelligenza e la curiosità e per questo di attecchire nel registro emozionale dei ragazzi. Scrive Umberto Galimberti: "Se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore incomincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare"⁶.

Aspetto didattico-metodologico. Quanto discusso sopra indubbiamente interpella la capacità dell'insegnamento di costruire ambienti di apprendimento, come si diceva, in cui lo stupore, inteso come sorpresa e come scoperta, possa costituire il perno dell'organizzazione didattica. La ricerca pedagogica già da anni insiste sulla necessità di un superamento del modello trasmissivo di insegnamento tradizionalmente inteso (sapere preconstituito-spiegazione frontale-compiti per casa-ripetizione-voto) a favore di un insegnamento ad ampia valenza laboratoriale, per problemi, capace di costruire negli studenti vere e proprie competenze, intese come attitudini all'utilizzo consapevole delle conoscenze apprese⁷. Tra i vari modelli della didattica ce n'è uno che interpreta bene quest'istanza. È quello della didattica euristica.

Quel che oggi si chiama "didattica euristica" è certamente riconducibile all'insegnamento di John Dewey, il pedagogista statunitense che ha accentuato al massimo il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Su questo però è giusto sgomberare il campo da alcuni equivoci che il riferimento a Dewey ha potuto generare negli anni. Il legame dell'apprendimento con l'esperienza, secondo lo studioso americano, non è immediato. Il cosiddetto *learning by doing*, in altri termini, non può risolversi in una sorta di prassismo irriflesso, ma necessita di una vera e propria *riflessione sull'esperienza*, che consenta alla stessa di coglierne i tratti significativi e le possibilità di modellizzazione. Da questa precisazione discendono conseguenze molto importanti per un insegnamento che voglia utilizzare l'esperienza come leva per lo sviluppo delle competenze dei ragazzi. Tenterò qui di individuare alcuni tratti dell'insegnamento

⁶ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli 2007.

⁷ S. Fioretti, *Laboratorio e competenze*, Francoangeli 2010.

capaci di far leva quanto più possibile sull'esperienza, che nel nostro ragionamento rappresenta come si è detto il terreno privilegiato per le didattiche euristiche.

Prima però è il caso di visualizzare, sia pur con un certo schematismo, i caratteri della "scuola attiva" di John Dewey in raffronto alla scuola tradizionale.

Scuola tradizionale	Scuola attiva
Apprendimento	
Il processo di istruzione determina l'apprendimento	L'apprendimento è il risultato di un processo di ricerca 'attiva' svolto dal soggetto
Curricolo	
I saperi disciplinari vengono trasmessi	Le attività sono volte ad acquisire un metodo di ricerca, si svolgono in modo autonomo
Le conoscenze sono essenziali per l'apprendimento	È importante apprendere il significato dei fatti, le conoscenze non hanno valore educativo
L'argomento viene presentato in forma logica o cronologica	L'argomento viene presentato in forma di unità significative, i contenuti sono scelti sulla base dei riferimenti al contesto locale
L'apprendimento si valuta in relazione all'acquisizione dei fatti e delle informazioni	L'apprendimento viene valutato in relazione alla crescita dell'allievo
Insegnanti	
Gli insegnanti decidono, redigono e trasmettono direttamente i contenuti curriculari	Gli insegnanti non intervengono direttamente, organizzano situazioni di apprendimento problematiche e aperte da far esplorare e pianificare ulteriormente agli studenti
L'insegnante mantiene il controllo disciplinare della classe	I ruoli e le norme di comportamento sono inseriti nel gruppo, rappresentano l'esito di esperienze riflessive svolte in un clima collaborativo
Allievi	
Gli allievi, individualmente, svolgono compiti esecutivi, memorizzano conoscenze, apprendono fatti, procedimenti e regole	Gli allievi, in collaborazione reciproca, intervengono nella soluzione di problemi, esplorano autonomamente percorsi risolutivi, elaborano e pianificano progetti di ricerca, realizzano oggetti e prodotti
Il bambino acquisirà il modello di comportamento degli adulti	Il bambino diventa adulto tramite il processo di educazione e maturazione
L'interesse è un elemento incidentale	L'interesse ricopre un ruolo fondamentale per l'attivazione delle esplorazioni
Limiti: l'elaborazione di strategie euristiche risulta difficoltosa; gli apprendimenti conseguiti appaiono scarsamente significativi e trasferibili; le concezioni profonde e stabili nel tempo risultano scarsamente modificabili	Limiti: non necessariamente si osserva lo sviluppo di valide conoscenze a fronte di situazioni adattive ai problemi posti

Da S. Fioretti, *Laboratorio e competenze* cit., pp.57-58

Alcune considerazioni possono risultare dalla lettura dello schema di sintesi. A livello del curricolo, è possibile evidenziare che la differenza, sia pur espressa in termini schematici, tra le due concezioni di scuola, consiste nella significatività delle conoscenze. Una scuola della ricerca e della

scoperta è una scuola del significato, nel senso che promuove apprendimenti significativi. È classica la distinzione elaborata da D. Ausubel tra apprendimento significativo e apprendimento ricettivo: “L’acquisizione dei contenuti delle varie materie è soprattutto una manifestazione di apprendimento ricettivo. Ciò equivale a dire che il contenuto principale di ciò che viene appreso viene presentato all’allievo in forma più o meno definitiva. In questa situazione gli si chiede soltanto di comprendere il materiale e di incorporarlo nella sua struttura cognitiva in modo che ad un dato momento possa essere utilizzato per la riproduzione, per una correlazione o per la soluzione di un problema”⁸.

Dal punto di vista didattico-metodologico l’adozione di un punto di vista “attivo”, o anche costruttivo, dell’apprendimento implica la capacità degli insegnanti di sposare la cosiddetta “pedagogia del compito”, dove per “compito” non si intende la meccanica applicazione di contenuti ricevuti meccanicamente, bensì l’attivazione delle risorse del soggetto perché il sapere appreso possa essere messo in gioco di fronte a situazioni complesse. La pedagogia del compito con tutta evidenza è alla base del costrutto di competenza che caratterizza l’elaborazione pedagogica degli ultimi vent’anni. La costruzione di competenze nei ragazzi postula infatti una vera e propria conversione didattico-metodologica verso i cosiddetti “compiti di realtà”, che possono costituire per gli studenti lo spazio di esercizio delle conoscenze acquisite tra i banchi di scuola⁹.

Tutto questo non è stato ignorato dalle politiche scolastiche europee i cui documenti hanno influenzato le scelte del nostro Paese. A proposito di competenze, il D.M. 9/2010, che riguarda la certificazione delle competenze al termine dell’assolvimento dell’obbligo di istruzione, illustra i livelli di competenze che i ragazzi sono chiamati a raggiungere utilizzando proprio la nozione di “compito”. È utile dare un’occhiata alla formulazione del livello intermedio di competenza: “*Lo studente svolge compiti e risolve problemi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e abilità acquisite*”. Come si può vedere, siamo davanti ad uno studente che, lungi dal recepire meccanicamente nozioni, è atteso a prestazioni attive, in cui deve assumersi delle responsabilità in ordine alle risorse da attivare di fronte a compiti e problemi.

Un altro aspetto evidenziato dallo schema di sintesi presentato in precedenza è quello dell’*apprendimento cooperativo*. È ormai accreditato tutto un filone di studi che vede nell’*imparare insieme* una possibilità importante di apprendimento significativo. L’esperienza della collaborazione tra compagni, in contesti in cui occorre creare un prodotto o realizzare un’impresa comune (si pensi ad esempio alla realizzazione di un periodico di istituto o di una rappresentazione teatrale o ancora di un video), risulta davvero feconda in ordine alla valorizzazione degli apprendimenti proprio perché in una logica progettuale e non ripetitiva gli aspetti della scoperta e della sorpresa, tratti fondanti di una didattica euristica, salgono certamente alla ribalta del processo didattico.

Sempre in riferimento allo schema di sintesi, un ultimo elemento deve essere messo in evidenza ed è quello dell’interesse. Una scuola della scoperta e della sorpresa certamente è una scuola che suscita l’interesse e la motivazione degli studenti, e la leva della motivazione intrinseca (ovvero quella non legata esclusivamente ai voti e ai premi) è da tutti riconosciuta come quella che meglio è in grado di generare apprendimenti significativi¹⁰.

⁸ Ausubel *cit.* p.147.

⁹ F. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2000; M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci 2011.

¹⁰ Sull’incidenza dell’interesse sulla motivazione allo studio, vd. P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*, UTET 2012.

Dunque si può ritenere che il versante didattico-metodologico della questione “stupore” risulta fortemente interpellato dalla possibilità che l’acquisizione della conoscenza scolastica avvenga in contesti ad alto tasso di significatività.

Aspetto affettivo-relazionale. Quest’aspetto non è da considerare subordinato agli altri due bensì intimamente connesso. La sua posizione tuttavia dipende dal convincimento che la dimensione affettiva e relazionale dell’esperienza scolastica, per quanto di fondamentale importanza, acquista pregnanza dal compito specifico della scuola che è quello di favorire le condizioni per l’apprendimento. Se così non fosse la scuola costituirebbe una qualsiasi agenzia di socializzazione ed i suoi confini sbiadirebbero a favore di un vago benessere. Invece la scuola resta un luogo in cui *il sapere è orientato alla formazione delle persone*, ed è proprio questo che rende necessaria una riflessione a tutto campo sull’incidenza della componente affettivo-relazionale sui processi di istruzione che si realizzano nelle aule scolastiche.

Qui metterò in evidenza alcuni aspetti dello “stupore” che connotano la vita scolastica, potremmo dire, come *effetti collaterali* delle pratiche di istruzione. Una sorta di “fenomenologia dello stupore” tratta dall’esperienza didattica.

Un primo elemento da considerare è lo stupore nei confronti di se stessi e dei compagni. Spesso i ragazzi costruiscono un’immagine scolastica di sé che risulta difficile da scalfire. Solitamente ci si riferisce in questi casi all’immagine negativa, ma qui vorrei prendere in considerazione anche l’immagine positiva che sorprendentemente va in frantumi a contatto con nuove sollecitazioni e nuove esperienze. L’insegnamento ha il compito di evitare stereotipi e per far questo deve creare le condizioni didattiche più opportune per diversificare gli assetti e mettere tutti nelle condizioni di cimentarsi su compiti di varia natura. La diversità degli stili di apprendimento dei ragazzi infatti pone la necessità di fare emergere le loro “bravure” in vari modi, ora consentendo interventi in una lezione frontale, ora assegnando compiti di riformulazione per i compagni, ora creando responsabilità all’interno di gruppi di lavoro e quant’altro. Non raramente accade che in contesti di lavoro non convenzionale ci si stupisca nel vedere brillare un compagno che fino a quel momento non veniva ritenuto in grado di esprimere certi talenti¹¹. E allo stesso modo capita di vedere esitare un altro studente che abitualmente rende bene, con alte valutazioni, in contesti di apprendimento che sollecitano soltanto una parte delle sue risorse (ad esempio la memoria o la padronanza linguistica). Le intelligenze, come ha spiegato Gardner, sono di varia natura e a volte chi esercita efficacemente una certa intelligenza può risultare inefficace in un’altra e in questi casi lo stupore è inevitabile. Ma si tratta di uno stupore, per così dire, non augurabile, perché bisognerebbe che ogni allievo venga messo *ordinariamente* nelle condizioni di esprimere il meglio di sé¹².

Queste considerazioni di ordine valutativo (perché attengono a ciò che viene valutato positivamente) rimandano ad altri modi di manifestarsi dello stupore che francamente non ci si dovrebbe augurare. Stiamo considerando qui il momento in cui i ragazzi apprendono l’esito finale del loro anno scolastico. Forse non si è mai riflettuto a sufficienza sull’effetto inquietante che assume lo stupore di tanti ragazzi di fronte alle valutazioni prodotte dai loro stessi insegnanti sia nel bene che nel male. È come se la vicenda vissuta per nove mesi in classe non avesse prodotto le risultanze necessarie per far comprendere ai ragazzi il loro effettivo rendimento. Anche i *check* compiuti nel corso dell’anno con le famiglie alle volte assumono dei contorni grotteschi: l’allunno si

¹¹ Sul talento nelle aule scolastiche ho discusso nel mio *Il talento a scuola*, in “Le nuove frontiere della scuola” 26/2011.

¹² H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli 2004 (ed. orig. 1983).

stupisce di quel che gli insegnanti dicono alla famiglia, la famiglia si stupisce del rendimento del proprio figlio e gli insegnanti spesso si stupiscono dello stupore dell'uno e dell'altra. Siamo davanti ad uno stupore che è figlio di una comunicazione educativa e didattica certamente non adeguata e a processi valutativi che magari, confidando sull'ambiguità dei numeri (sì, perché a differenza di quanto il senso comune ritiene, non c'è niente di più ambiguo del numero nell'esperienza scolastica...), finiscono per dire quel che non vogliono dire¹³.

C'è un'ultima dimensione dello stupore da considerare, sempre in ambito affettivo-relazionale. Lo stupore che i ragazzi provano quando l'insegnante esce dal suo stereotipo istituzionale e fa vedere di sé qualcosa che essi non si aspettano. Quando l'insegnante narra qualcosa di sé, del proprio passato, esprime le sue stesse emozioni generate da esperienze particolari. La professione insegnante infatti generalmente è accompagnata da quel che abbiamo adesso definito "stereotipo istituzionale". Si tratta dell'idea che l'insegnante debba essere *super partes*, dedicarsi esclusivamente alla trasmissione del sapere, evitare in tutti i modi di aprire varchi emotivo-affettivi nella relazione con gli studenti e quant'altro. Si tratta di un vero stereotipo e si comprende bene tutto questo non certo all'inizio della carriera, ma quando si è già fatta una cospicua esperienza di rapporto con i ragazzi e non c'è il rischio (almeno non dovrebbe esserci) di equivocare sul rapporto tra istituzionalità e autenticità. I ragazzi hanno bisogno di insegnanti capaci di fare il proprio lavoro in ossequio a criteri di serietà e imparzialità, ma questo non può loro bastare. Certamente non può bastare a questa generazione di ragazzi alquanto più fragili delle generazioni precedenti e pertanto bisognosi di relazioni col mondo adulto in cui possano anche avvertire il calore di una narrazione, di un'espressione più gioiosa, di un'emozione¹⁴. Eppure l'esperienza dimostra che per un insegnante la capacità di trarre occasione dagli stessi saperi disciplinari per assumere un atteggiamento più ludico verso le cose oppure per narrare qualcosa che ha caratterizzato la propria giovinezza e che oggi magari suscita ilarità è una capacità che può suscitare uno stupore positivo nei ragazzi, che fanno di aver davanti una figura non routinaria, capace continuamente di "sparigliare" il paludato assetto didattico della lezione e creare curiosità, interesse, voglia di scoprire nuovi aspetti della cultura e, attraverso di essa, della vita. Ecco, possiamo dire che questo stupore in fondo finisce per riassumere tutti gli altri "stupori" di cui si è qui discusso. Un insegnante che fa scuola in modo da far vivere l'esperienza di apprendimento come *avventura del pensiero* è certamente un insegnante che suscita stupore, anche se questo stupore può rattristare tutti coloro che ad esso associano la considerazione che proprio la non generalizzazione di questo tipo di insegnanti rappresenta il deficit più grande del sistema di istruzione.

Si era detto che assumere lo stupore, e con esso la sorpresa e la scoperta, come chiavi di lettura per immaginare la scuola poteva consentire una rivisitazione di tanti aspetti del fare scuola quotidiano e giunti fin qui la speranza è di esservi riusciti. Ma la convinzione che sorregge tutto il percorso resta quella che solo insegnanti capaci di stupire non con "effetti speciali" ma con un'ordinaria didattica ispirata al desiderio di catturare gli studenti al sapere potranno non soltanto ottenere la gratitudine permanente dei ragazzi¹⁵ ma soprattutto produrre nella scuola un'innovazione davvero all'altezza delle aspettative sociali.

¹³ M. Muraglia, *La valutazione come atto formativo*, in "Rivista dell'istruzione" 4/2009.

¹⁴ I bisogni degli adolescenti attuali sono ben scandagliati da G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina 2008.

¹⁵ Il tema è trattato nel mio *Le radici professionali della gratitudine scolastica*, in "Le nuove frontiere della scuola" 31/2013.