



Non entrerai NELLA MIA MATERIA

La “discrezione” con cui gli insegnanti evitano di valicare il confine della propria materia cela una questione pedagogica che riguarda l’uso del sapere scolastico

Non mi permetto di entrare nella tua materia. Così, o in formulazioni affini più o meno implicite, ci si esprime talvolta nei momenti valutativi della scuola. E’ un gesto di cortesia e di “correttezza”. Ci si attesta sulla soglia. Soglia di che cosa? Soglia di un sapere, ma soprattutto soglia di una persona, di un collega. La persona che *si identifica* con quel sapere. Se invado il campo della “tua” materia, invado anche la tua sfera personale e questo è politicamente scorretto perché oso sindacare sul modo in cui fai scuola e in cui valuti. Naturalmente questo si verifica soprattutto quando si è in presenza di forti discrepanze valutative riguardanti uno stesso alunno. Com’è possibile che con me (con noi?) vada così male e con te così bene? Verrebbe voglia di varcare la soglia, e tante volte ce ne sarebbe davvero necessità e opportunità, ma si evita per buona pace. In realtà occorrerebbe sottrarre tale questione, come sempre, alla sfera degli stereotipi per reimmetterla in un terreno di discorso pe-

dagogicamente meno banale, costellato di domande ineludibili. Quali sono i *confini* di una “materia”? Che rapporto si instaura tra un insegnante e la sua materia? Quale rappresentazione del sapere, agli occhi degli studenti, veicola la rigida demarcazione tra le materie? Quale contributo danno le disposizioni ministeriali più recenti alla definizione del problema? Di recente, in un suo contributo, Ivo Mattozzi ha ben individuato la differenza tra “disciplina” e “materia” nell’esperienza scolastica. “La materia - scrive lo studioso - appare come un dato sganciato dalle operazioni di costruzione e dal soggetto che le ha compiute. Il retroscena metodologico sparisce dalla vista di docenti e studenti”¹. Le operazioni di costruzione cui si riferisce Mattozzi costituirebbero l’atteggiamento di ricerca dello studente, la capacità cioè di servirsi dei dispositivi fornitigli da una disciplina per indagare la realtà. Recuperare quindi la dimensione disciplinare del sapere scolastico significherebbe prendere le distanze dalla rigidità di saperi da cui, come scrive Franco Cambi “è estratto e messo



da parte il travaglio della ricerca”². Se discutessimo in termini di “discipline”, dunque, sarebbe forse possibile sfumare gli steccati e recuperare alcune comunanze tra i saperi e di conseguenza tra gli insegnanti titolari di quei saperi. “La ‘materia’ - sempre Mattozzi - non riesce ad ispirare la interdisciplinarietà, poiché questa non si genera dal rapporto tra corpi di nozioni”. Eppure molti insegnanti sembrano considerare la propria materia come una sorta di fortino inespugnabile. In realtà si ha la sensazione che a questa “gelosia” non corrisponda un vero e proprio *dominio* della materia insegnata. Certamente l’insegnante entra in classe portando qualcosa di proprio. Egli insegnerà la “sua” materia. Di essa una parte è oggettivata, codificata, sistematizzata nel libro di testo, secondo la prospettiva di Mattozzi (materia come “corpo di nozioni”). Un’altra, pur presente nel libro, vive nella sua mente *in una forma personalizzata* e disponibile a farsi contaminare dal sapere informale e non formale portato dagli studenti. Quanto più quest’ultimo sapere

magmatico e tumultuoso alligna tra i banchi, tanto più risulta necessario che si allarghino i confini di quella quota di materia, per così dire, vivente nella testa (e nel cuore) dell'insegnante. Si deve dire che in genere l'attenzione dell'insegnante ai processi di apprendimento e alla vita emozionale degli studenti è inversamente proporzionale all'ampiezza della parte di materia codificata nel libro di testo. Curiosamente questa parte della "materia", non rielaborata e vissuta personalmente dall'insegnante e pertanto sostanzialmente estranea al suo mondo di significati, finisce per rivelarsi indisponibile ad essere condivisa con le altre materie, ad essere negoziata col mondo di significati degli studenti. Questa parte, cioè, *nozionistica e sistematica* della materia, finisce per diventare tanto più la "mia" materia quanto meno, di fatto, lo è. Come dire che soltanto chi è disposto a perdere il possesso rigido della propria materia ne è veramente il proprietario. Soltanto chi è capace di smarrire confini e di accogliere feconde contaminazioni è colui che è profondamente "abitato" dal sapere che insegna. E' colui che non fa un mito della propria materia proprio perché essa ha radici solide.



I ragazzi, dal canto loro, amano gli insegnanti che fanno i "collegamenti". Perché? Perché, si potrebbe dire, i ragazzi sono organismi viventi, che accedono alla conoscenza in prospettiva unitaria. La frammentazione delle materie è, invece, un artefatto culturale, utile sul piano epistemologico per istituire alcune specificità di metodo, ma rischioso sul piano pedagogico perché può inibire la dimensione formativa del sapere scolastico e la sua trasformazione in cultura personale degli studenti, che si nutre sempre di contaminazioni e di attraversamenti. A scanso di equivoci, quest'argomento non ha alcuna intenzione di dar sostegno all'idea del maestro unico nella scuola primaria. Il problema non è unificare il sapere sottraendo gli insegnanti, ma fare in modo che gli insegnanti mettano in dialogo i propri saperi.

Eppure i nostri dispositivi valutativi si mettono di traverso. Se il sapere mal tollera i confini ed i ragazzi altrettanto, gli insegnanti sono incoraggiati ad andare da un'altra parte. Secondo i nuovi scenari valutativi, condensati nel D.P.R. n. 122/2009, l'enfasi cade sulla necessità che la sufficienza debba essere raggiunta "in ciascuna disciplina". Giusto, sul piano formale. Ma lo zelo dei docenti - che

ignora come la stessa normativa non impedisca di valorizzare il giudizio collegiale - sembra aver recepito la norma in modo da parcellizzare ulteriormente l'alunno nelle singole materie. Tutte le materie infatti devono avere il "sei". E se l'alunno in una materia mostra ottime capacità ed in un'altra scarse capacità non c'è mediazione possibile. Dove mostra scarse capacità va punito. Il Consiglio di classe di fatto *finisce per evitare una valutazione globale*: nessuno deve entrare nel merito di un'altra disciplina. Ciascuno parlerà della sua. Una somma di soliloqui di fronte al dirigente. Ma ci sarà mai, per quell'alunno, una *valutazione di insieme*, che discenda da una visione di insieme? Una visione capace di orientare e reinterpretare le specifiche valutazioni disciplinari? Domande senza risposta.

Resta, in questa come in altre questioni, la sensazione che gli stereotipi della scuola, pur messi alla corda dalla riflessione psicopedagogica, risulteranno duri a morire finché anche le cornici normative non terranno adeguato conto delle spinte innovative provenienti da chi opera quotidianamente sul campo.

Note

1 In "Voci della scuola", Tecnodid 2007.

2 In "Saperi e competenze", Laterza 2004.

