

Saperi, contenuti, apprendimenti

di Maurizio Muraglia

Il punto

*Fragile
pedagogia
delle competenze
versus
presunta
solidità
(delle conoscenze)?*

Se parliamo di curriculum

"In molte scuole, soprattutto in quelle secondarie, i contenuti sono visti come l'elemento più importante del curriculum. Indubbiamente, ciò che viene insegnato è molto importante, ma se gli insegnanti prestano eccessiva attenzione ai contenuti, possono rimanere delusi nel vedere che alcuni obiettivi che consideravano importanti non sono stati raggiunti dai loro alunni. I contenuti debbono essere considerati in rapporto agli obiettivi stabiliti dagli insegnanti come pure ai metodi usati per il loro raggiungimento. Questi tre elementi, unitamente alla loro valutazione, costituiscono il curriculum" (1). Se il lettore non dovesse fidarsi subito sulla nota a piè di pagina potrebbe essere indotto a ritenere queste parole scritte recentemente da un pedagogista. Eppure si scriveva questo più di quarant'anni fa, sia pure in contesto anglosassone, e quel che qui è riportato rappresenta a tal punto la realtà contemporanea delle nostre scuole che non si può non ripartire da queste considerazioni per tentare di portare una parola innovativa sulle sorti della scuola che non sia il solito *lifting* ordinamentale cui siamo abituati ormai da diversi anni.

Il problema è che il discorso sui contenuti e sulla necessità di una loro selezione rimane un discorso scomodo e, per troppi, sospetto di modernismo. Le prassi didattiche purtroppo, anziché modificare il senso comune, ne ricevono sostegno, e il senso comune è causa ed effetto al contempo dell'insofferenza mostrata dagli *opinion maker* nonché da certi ambienti ministeriali nei confronti della scuola pensata dalla pedagogia, a favore della scuola che invece 'istruisce'.

Anche il dibattito sulle competenze ha

suscitato in alcuni il desiderio di fare l'apologia delle conoscenze (modo raffinato per parlare di contenuti, che con esse però non si identificano...). Più volte l'indice è stato puntato contro l'ignoranza degli studenti, indotta dalla pedagogia delle competenze a trascurare le nozioni basilari del sapere.

A proposito di contenuti

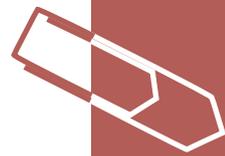
Insomma, ciò che sarebbe venuto a mancare nel tempo del trionfo della pedagogia e della didattica sarebbero, appunto, i contenuti, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado (?). Sul banco degli accusati *Google* e *Wikipedia*, che risparmierebbero agli studenti la nobile fatica del memorizzare e del ripetere.

Questa è la via larga della questione apprendimento. La possono percorrere agevolmente la maggior parte di coloro che chiacchierano di scuola, soprattutto basandosi sui ricordi personali. Ma purtroppo è una via strettissima per la maggior parte degli studenti, forse ormai per tutti gli studenti, che vivono una realtà completamente diversa da quella immaginata dal modello trasmissivo dell'insegnamento così caro a tante persone. È ineludibile quindi la fatica di parlarne, e per farlo bisogna passare impietosamente ai raggi x proprio il concetto-chiave che regge il modello trasmissivo: il concetto di 'contenuto'.

Per far questo si deve partire un po' da lontano. Fin quando il numero di alunni in difficoltà con l'apprendimento era limitato entro una soglia di tollerabilità, il cosiddetto metodo trasmissivo e la forma-lezione non sono mai stati mes-

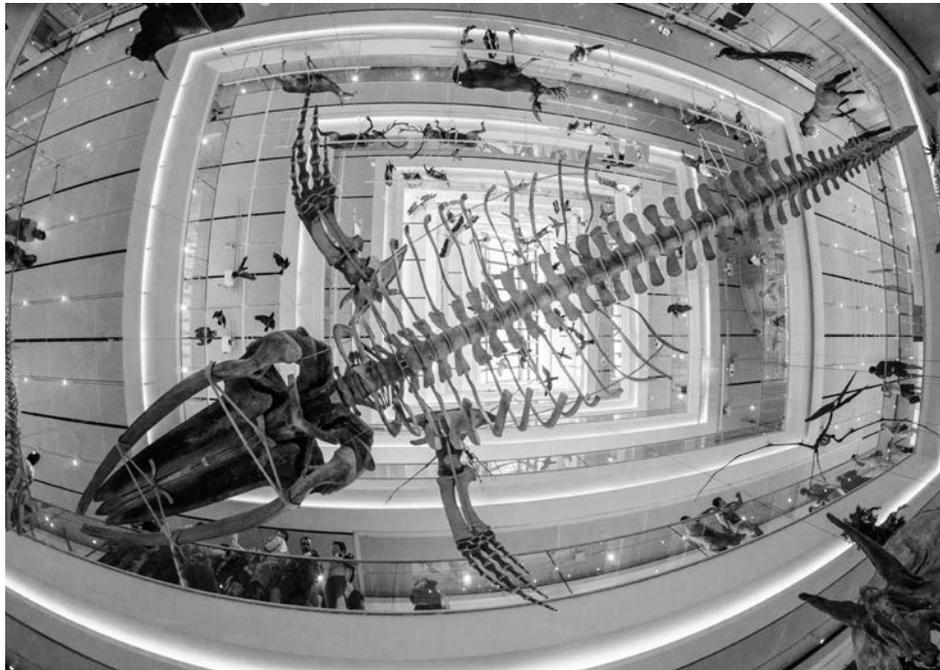
1) A. e H. NICHOLLS, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano, 1991 (ed. orig. 1972).

2) Un'utilissima lettura per i docenti della scuola secondaria è il testo curato da M. BALDACCI, *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, 2012. Di grande importanza la cornice introduttiva delineata dallo stesso studioso.



Il punto

*Le innovazioni
nei metodi
di insegnamento
consentono
di vivacizzare
la trasmissione
delle conoscenze*



si in discussione. Ma a partire da una certa epoca si è posto il problema di trovare delle alternative utili a far 'passare' i contenuti. Ci si è resi conto cioè che solo una piccola percentuale di studenti è in grado di poter assimilare un contenuto soltanto per averlo 'ascoltato' da un adulto. E allora si è trattato di inventarsi nuove forme comunicative, nuovi metodi di approccio, insomma ha preso avvio tutto quell'armamentario didattico che a partire dagli anni Settanta ha inondato la scuola: programmazioni, obiettivi, metodologie, recuperi, ecc.

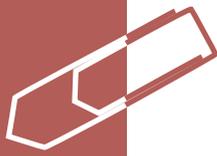
Non basta rinnovare i metodi

Molti insegnanti, oggi, soprattutto negli ordini di scuola dove l'insegnamento sistematico delle discipline comincia ad assumere un'importanza cruciale (ovvero a partire dall'istruzione secondaria), mostrano una certa capacità di vivacizzare la *trasmissione del contenuto* attraverso strumenti tecnologici, schemi, mappe, visualizzazioni di vario genere. Ciò significa che il per-

corso compiuto fin qui ha consentito di rivoluzionare le forme comunicative con le quali si fa didattica in classe. È stato comunque un buon risultato.

Ma non è stata la rivoluzione decisiva. Ovvero la rivoluzione che permettesse di rendere il sapere della scuola *capace di trasformare le menti degli studenti e di incidere positivamente sulla loro motivazione all'apprendimento*, un apprendimento pensato per tutta la vita. Di rendere, in altre parole, i contenuti dell'insegnamento *strumenti per la formazione*. La rivoluzione che, soprattutto a partire dagli anni Novanta, i sistemi formativi hanno ritenuto necessaria perché si potesse costruire quella che viene chiamata *knowledge society* ⁽³⁾. In fin dei conti, l'innovazione metodo-

3) Delineata a metà degli anni Novanta dal Libro Bianco della Commissione Europea su iniziativa di E. CRESSON, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Tecnodid, Napoli, 1995 (scaricabile in lingua inglese da http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).



Il punto

*I saperi
'scolastici'
sono formativi
se interagiscono
con le strutture
cognitive
degli studenti*

logica degli ultimi decenni ha sempre fatto fatica ad affrontare il problema antico dell'insegnamento: *cosa val la pena insegnare?* Se quest'interrogativo non diviene carne e sangue della professione, hai voglia a reclamare i diritti dell'insegnante-intellettuale. L'insegnante-intellettuale è colui che *interviene criticamente sul sapere* che traffica, lo *seleziona* in base a criteri, lo *trasforma* in chiave educativa, lo pone dentro una sintassi plausibile. Insomma, non è colui che si lascia guidare dal contenuto limitandosi a garantirne la riproducibilità, checché ne pensino tutti i cultori della scuola di una volta e tutti i detrattori della presunta 'ignoranza' (dei contenuti) degli studenti.

L'insegnante intellettuale è colui che indaga criticamente il contenuto stabilendone la cifra di formatività, ovvero la sua capacità di interagire significativamente con l'esistenza e l'esperienza dei ragazzi. Questa è la vera *rivoluzione silenziosa* che qua e là, in qualche aula, avviene, determinando il sorgere di una relazione nuova tra chi insegna e chi impara, quella relazione che rimane nel tempo perché colui che insegnava era davvero un maestro e i 'contenuti' che metteva in campo erano davvero quelli che formavano (4).

Saperi scientifici e saperi scolastici

Concepito in chiave 'disciplinare', il sapere della scuola può offrirsi a una possibile interrogazione epistemologica, che è, come si è detto, premessa del suo utilizzo formativo: *"Quali sono gli elementi fondamentali che ne costituiscono lo 'scheletro' o la 'struttura'?: quali le loro specifiche forme di pensiero?: quali i problemi che li contraddistinguono?: quali i metodi caratteristici per la loro soluzione?: quale la portata e il ruolo nella storia del pensiero uma-*

no?; quale, infine, il loro significato culturale e sociale?" (5). E se è vero che *"lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti"* (6), diventa allora necessario creare le condizioni perché la cultura socialmente diffusa – che permea di sé la cultura degli studenti – e la cultura della scuola possano trovare un terreno di incontro la cui fertilità venga resa possibile da una nuova *capacità inclusiva dei saperi*.

Quest'ultima discende dal doppio vincolo cui soggiace la scelta del sapere insegnabile: il vincolo della sua credibilità epistemologica e il vincolo della sua significatività psicologica. Elio Damiano ripercorre utilmente la riflessione sulla "dinamica del processo di costruzione del sapere insegnante" individuando gli elementi che concorrono alla specifica configurazione del sapere scolastico. Gli argomenti di Damiano risultano preziosi nell'economia del discorso sui contenuti scolastici perché attirano l'attenzione sulle differenze di statuto tra sapere accademico e sapere scolastico.

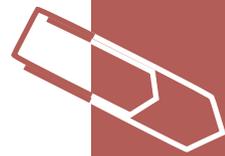
Il sapere della scuola, in altri termini, non è la 'semplificazione' del sapere accademico, ma possiede un suo statuto determinato, diremmo qui, dal suo ingresso nello spazio formativo. *"In una tradizione recente, di matrice disciplinarista, il sapere insegnato non è prodotto dall'insegnamento, ma è di provenienza esterna, selezionato da uno specifico settore della conoscenza so-*

5) B. MARTINI, *Pedagogia dei saperi*, Franco Angeli, Milano, 2011.

6) D. CHIESA, *Il ruolo delle discipline nella costruzione delle competenze di cittadinanza*, in M. AMBEL, D. CHIESA (a cura di), *Costruire competenze per la cittadinanza*, CIID, Roma, 2007.

Un'interessante rassegna di questioni riguardanti il rapporto tra curricolo e discipline della conoscenza si trova in A.M. AJELLO, C. PONTECORVO, *Il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

4) A questo proposito si suggerisce la lettura di B. MAGGI, *Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*, TAO Digital library, 2010.



Il punto



*Tradizioni
didattiche,
studi
universitari,
programmi,
libri di testo:
sono molti i convocati
dei 'contenuti'*

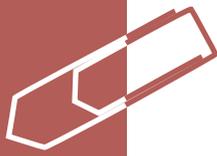
ciale designata come 'scientifica'. Secondo questa prospettiva, non solo i 'contenuti', ma anche i 'formati' dell'insegnamento sono costituiti da conoscenze sulle quali è stato pronunciato un giudizio di rilevanza e di consenso relativamente diffuso e consolidato da parte delle istituzioni scientifiche. Ed è su questi prodotti culturali resi disponibili dalla ricerca che si esercita la mediazione degli insegnanti, per rielaborarli in termini didattici: all'origine del sapere scolastico che circola nelle aule c'è il 'sapere scientifico' (7).

Che cosa decidere di insegnare?

E dunque è lecito chiedersi: quali strade percorre un contenuto culturale prima di affacciarsi alla possibilità di essere insegnato? Un primo elemento certamente ha a che fare con i ricordi scolastici dell'insegnante. Fa parte, cioè,

della tradizione didattica. Un secondo elemento attiene agli studi universitari compiuti, che hanno obbligato a studiare i contenuti delle varie discipline. Un terzo elemento può riguardare la preparazione ai concorsi a cattedra, i cui programmi sono infarciti di 'contenuti indispensabili'. Un quarto elemento ha a che fare con il ministero, che, nelle sue Indicazioni, individua non solo competenze e abilità, ma anche contenuti da insegnare. Un quinto, importantissimo, elemento ha a che fare con i libri di testo. È l'editoria scolastica a farsi carico della codificazione del sapere della scuola con un occhio ai testi ministeriali e l'altro alle prassi professionali degli insegnanti. Un sesto elemento, forse più elitario, ha a che fare con quanto un insegnante studia e approfondisce per proprio conto sull'argomento. Questi sei elementi, cui corrisponde anche un certo consenso sociale diffuso, concorrono, per fare due soli esempi, a determinare la necessità che l'analisi logica o la democrazia ateniese siano 'da insegnare'. I due esempi appena proposti, è vero, sono di statuto diverso. Il primo più che un contenuto è una sor-

7) E. DAMIANO, *Il sapere dell'insegnare*, Franco Angeli, Milano, 2007. Si ritiene fondamentale per ogni insegnante la lettura delle pp. 56-69, che ispirano largamente questa parte della trattazione.



Il punto

*Solo
un'azione
didattica
costruttiva
e connettiva
può far interagire
contenuti
e apprendimento*

ta di procedura o di metodo di analisi della lingua. Esso, pur messo seriamente in discussione dalla ricerca linguistica, ha una sua cifra di resistenza, nel senso che riesce a resistere nelle prassi didattiche degli insegnanti anche quando gli stessi testi ministeriali, mostrando di recepire i risultati della ricerca, non lo enfatizzano più di tanto. Il secondo, invece, è proprio un insieme di conoscenze culturali ad alta valenza dichiarativa. Come si fa a non conoscere la democrazia ateniese del V secolo? A non conoscere il chi, il dove, il quando, il come di questo 'contenuto'?

I contenuti degli insegnanti

Ma un insegnante riesce a farsi negli anni un'idea, un canone, una mappa di conoscenze che, dal suo punto di vista, sono meritevoli di essere insegnate? Qual è la sua 'bibliografia di riferimento'? *"Di solito – ancora Damiano – anche quando non si pensa che chi studia da insegnante sia una tabula rasa, si trascura che per molti anni, a partire dalla scuola primaria, è stato esposto a insegnamenti disciplinari. In questo lungo periodo – durato almeno un quindicennio – non solo non ha potuto non raccogliere informazioni di provenienza disciplinare, ma ha maturato una qualche 'credenza' sulla disciplina e su 'che tipo di sapere è – per esempio quando afferma che la matematica non è un'opinione – e sui suoi aspetti procedurali, ovvero su come quel sapere si produce o sull'impegno che richiede il suo apprendimento. E tutto questo non senza il colore di un orientamento emozionale in rapporto alla disciplina, in base alle gratificazioni ricevute e ai rapporti, più o meno felici, con gli insegnanti che l'hanno impartita"* (8).

Contenuti e contenenti

Forse non tutti hanno fatto caso alla circostanza che la parola 'contenuto' è un

participio passato, dal valore passivo. Etimologicamente "che è tenuto insieme", tale perché è tenuto dal contenente. Pertanto il contenuto è tale perché dialetticamente dipende da un contenente che lo precede logicamente, infatti è possibile un contenente vuoto ma non un contenuto da nulla contenuto. Per capire cos'è un contenuto dobbiamo allora capire prima cos'è il contenente (9).

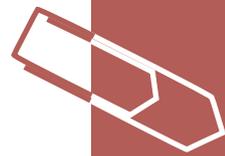
Possiamo ritenere il contenente l'azione didattica da cui dipende che il contenuto sia effettivamente tale. Come dire che il contenuto non si costituisce di per sé, ma in funzione di una azione didattica, e ogni azione didattica costituisce il suo contenuto. Se l'azione didattica è trasmissiva allora il contenuto è l'informazione; se l'azione didattica è costruttiva allora il contenuto è la nuova visione del mondo che si instaura e che nasce dall'unione – che non è solo un prodotto ma anche un processo – tra ciò che si possedeva e ciò che si va acquisendo (idee, abilità, informazioni, attività, ecc.); se l'azione didattica è connettivista il contenuto è il *link* tra ciò che si aveva e ciò che si può acquisire attraverso il *link*.

In questi ultimi due casi si può parlare di apprendimento in senso pieno, perché chi apprende, in quanto soggetto conoscitivo attivo, risulta modificato (o può risultare modificato) da ciò che gli si pone davanti. L'impostazione trasmissiva, invece, mantenendo l'oggetto culturale allo stato di informazione o nozione – contenuto inerte –, non sembra creare le migliori condizioni per l'assunzione piena del contenuto da parte del soggetto (10).

9) Per le considerazioni che seguono dipendo da colloqui fecondi con Silvio Vitellaro, insegnante di storia e filosofia nei licei, formatore CIDI.

10) Le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (d.m. 254/2012) prendono esplicitamente le distanze dal modello trasmissivo dell'insegnamento: "La valorizzazione delle

8) E. DAMIANO, *op. cit.*



Il punto

*I manuali
rappresentano
il deposito
fisso
e canonico
dei saperi
(lineare
e dogmatico)*

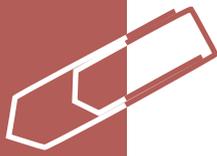


Contenuti codificati nei manuali

Eppure il contenuto sembra essere... contenuto da altri contenitori, che potremmo definire *contenitori provvisori*, dacché il destino del contenuto sembrerebbe essere quello di essere preso in carico, come si è visto, dall'azione didattica. Vien da chiedersi: che *forma* hanno questi contenitori provvisori? Che forma assume un argomento, un tema, nelle *fonti* in cui esso solitamente si presenta agli insegnanti? Si può

discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili a ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline".

affermare che è una forma alquanto *conclusa*. Illuminanti sono a questo proposito gli argomenti di Cambi: "Come entravano nella scuola d'antan i saperi? Secondo un modello di 'scienza normale' [...], di saperi codificati attraverso un triplice processo: di linearizzazione, di dogmatizzazione, di manualizzazione. Se la loro linearizzazione ha una funzione trasmissiva e apprenditiva (cioè di rendere i saperi competenze effettive e costruzioni sistematiche, permettendo la loro trasferibilità in contesti diversi e un loro controllo, più o meno elementare), essa ha anche un volto riduttivo, che esalta l'ordine interno del sapere e ne nasconde le zone d'ombra, i problemi aperti, le tensioni interne. Ciò è funzionale all'apprendere/insegnare, ma è sempre un sapere normalizzato e schematizzato, pertanto impoverito e falsificato (rispetto al 'fare sapere' degli scienziati e/o degli intellettuali) che viene veicolato come 'forma vera' di quel sapere. E qui scatta il dogmatismo, la dogmatizzazione. Il sapere è risolto in sistema e il siste-



Il punto

*Si insegnano
non solo
i contenuti,
ma metodi di lavoro,
attitudini,
motivazioni,
sentimenti...*

ma costituisce l'obiettivo e il quadro dell'apprendimento. Non solo: il sapere è presentato come stabile e definitivo, certo e invariante. Ed è il sapere attuale che viene innalzato a canone. Su questi 'binari' sono costruiti i manuali che rappresentano il deposito, fisso e canonico, dei saperi. In essi sta il sapere scolastico, risolto in forma lineare e dogmatica. [...] I saperi così scolasticamente codificati sono saperi da assimilare e/o da applicare (attraverso gli esercizi) e sono saperi da cui si è estratto e messo da parte il travaglio della ricerca" (11).

Formae mentis di allievi e insegnanti

Tutto questo influisce non poco sulla modalità di presenza del contenuto nella *forma mentis* di un insegnante ovvero sul suo rapporto con il sapere che è chiamato a insegnare. Ed è qui che la questione epistemologica si salda con la questione pedagogica e di conseguenza con la questione professionale, oggi tanto dibattuta. Conviene farne cenno in chiave conclusiva.

Il sapere non plasma soltanto la *forma mentis* dello studente ma anche e soprattutto dell'insegnante, che è tale perché deve rendere formativa la conoscenza di cui è portatore: questo è il suo 'porre un segno', come fa pensare l'etimo. Il cuore della professionalità di un insegnante dunque sta nell'incrocio tra epistemologia, pedagogia e psicologia, e il suo merito con tutta evidenza sta nella capacità di porre quest'incrocio al servizio dell'impresa educativa e didattica. Non vi è chi non veda che per far questo occorre formazione incessante, iniziale e permanente.

Giustamente la normativa che si prepara parla di obbligatorietà della formazione, ma non è meno importante la motivazione intrinseca alla formazione, che nasce da una chiara consapevo-

lezza della propria *mission*. E le politiche scolastiche che affrontano il tema della professionalità docente non possono non riflettere sui termini di questa *mission*, fuori da ogni ambiguità.

Imparare oggi, che cura?

Sarà meritevole l'insegnante che esibisce risultati positivi degli studenti in termini prestazionali? Lo sarà chi lavora sul lungo alleggerendo i contenuti e sviluppando competenze? Lo sarà chi incentiva atteggiamenti positivi verso l'apprendimento? Chi è capace di risolvere le sorti dei demotivati pur restando al di qua degli standard di prestazione? Tra prestazione e inclusione dove pende la bilancia?

Oggi tutto questo è 'insegnamento', come scrive Margiotta: "*Non solo si può insegnare ciò che è contenuto d'insegnamento: si può insegnare il modo di apprendere, l'interesse ad apprendere, l'attitudine ad apprendere; si possono insegnare qualità del pensiero come la creatività e la divergenza, comportamenti morali e sociali; si possono persino suscitare emozioni e sentimenti; in un certo senso, si può insegnare ad auto-formarsi*" (12).

Ecco, forse è il caso, nei luoghi della decisione, di sciogliere ogni ambiguità sulla *mission* degli insegnanti, perché da essa discende la motivazione intrinseca, e con essa la spinta alla formazione capace di incrementare la sensibilità professionale verso la dimensione formativa del sapere. A ciascuno la sua parte.

12) U. MARGIOTTA, *Teorie dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2014.

11) F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.

Maurizio Muraglia

Docente di lettere nel Liceo delle scienze umane "G.A. De Cosmi" di Palermo
muraglia1962@virgilio.it