

“.....interminati  
spazi di là da quella, e sovrumani  
silenzi, e profondissima quiete  
io nel pensier mi fingo”

(G.Leopardi, *L'Infinito*)

## LA REALTÀ “IMMAGINATA” DALLE DISCIPLINE SCOLASTICHE

Maurizio Muraglia

### **La scuola come *fiction***

Scrivono il pedagogista Bernard Rey: “La scuola è per eccellenza il luogo dove non si fa ‘per davvero’. Poiché si è lontani dalle condizioni dell’attività sociale, il possibile uso di ciò che l’allievo apprende non gli è visibile; da cui una carenza di motivazione”<sup>1</sup>.

È un buon punto di partenza per ragionare di immaginazione a scuola. La scuola è una sorta di grande *fiction* della realtà, o almeno così si va configurando man mano che procede la carriera dell’allievo, il suo curriculum scolastico. Infatti la realtà (rap)presentata a scuola è solo un modello di realtà o, se vogliamo, una mappa della realtà. I saperi scolastici rappresentano un grande *videogame* in cui la realtà risulta filtrata dai mediatori presenti nei libri di testo o nelle altre fonti da cui promana il sapere. *Immagini* della realtà, appunto.

La realtà a scuola rimane ri-evocata. Bisogna ri-crearsene un’immagine. Pur conosciuta ed esperita quotidianamente, essa a scuola risulta in qualche modo re-inventata e in alcuni casi anche arricchita di elementi che non si sono ancora esperiti. Un esempio: i vulcani fanno certamente parte della realtà, ma non è detto che un allievo abbia mai visto (o mai vedrà) con i suoi occhi un vulcano. La scuola glielo fa *immaginare* attraverso una pagina di libro o un filmato. Ed egli ne fa esperienza mediata. Questo accade per innumerevoli aspetti del reale che non cadono sotto l’esperienza diretta degli allievi e che la scuola mette a tema. Pensiamo ancora alla storia e ai suoi eventi trascorsi per sempre, ma anche a quelli attuali di cui non siamo stati testimoni. La mente è chiamata ad immaginarli.

Queste prime considerazioni, suscitate dalla citazione posta all’inizio di questo contributo, danno una accezione inconsueta al tema dell’immaginazione. Non si parla di immaginazione come di

---

<sup>1</sup> B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli 2003, 94.

costruzione *ex nihilo* (meramente fantastica), ma di rappresentazione dell'esperienza, che sia vissuta o meno. Ad essere "immaginata" qui, secondo l'accezione non convenzionale che vorrei utilizzare in questo contributo, è proprio la realtà di cui la scuola parla ogni giorno attraverso i suoi modelli (linguistici, scientifici, matematici, estetici) che la rappresentano. Questo è il gioco della scuola e dell'istruzione, che consente di poter attribuire la qualifica di "animale simbolico" ad *homo sapiens sapiens*. In quest'accezione il simbolo (o modello) consente ai nostri allievi di esperire aspetti del reale che sfuggono al quotidiano. Come dire che i modelli utilizzati dalle discipline "immaginano" la realtà.

Ma la citazione di Rey faceva cenno anche ad una conseguenza di quest'impostazione. Che qui metto in evidenza per riprenderla poi in un secondo tempo. Poiché l'uso di ciò che apprende non gli è visibile, l'allievo perde motivazione. I concetti-chiave sono i concetti di "uso" e di "motivazione". Come dire che il sapere modellizzato e non "usato" (per ritornare arricchiti alla realtà?) può depauperare la sensatezza dell'esperienza di apprendimento. Tornerò su questo.

### **Immaginazione e conoscenza**

In un'intervista rilasciata nel 1929 Albert Einstein affermò che "l'immaginazione è più importante della conoscenza. La conoscenza è limitata, l'immaginazione abbraccia il mondo, stimolando il progresso, facendo nascere l'evoluzione". Da un poeta, un artista o un musicista avremmo forse potuto aspettarci una simile affermazione, molto meno da uno scienziato. Eppure la scienza non può fare a meno dell'immaginazione per la formulazione delle sue ipotesi. Quel che qui interessa è la considerazione, anche questa in qualche modo paradossale, della conoscenza come qualcosa di "limitato", come se l'atto del conoscere in se stesso non possa consentire progresso ed evoluzione pur essendone senza dubbio la base, potremmo dire la base documentaria.

È un altro tassello che si aggiunge al precedente. L'esperienza di apprendimento scolastico può dunque fare i conti con due caratteri ad essa intrinseci: l'aspetto di *rappresentazione o simulazione del reale* e l'aspetto, per così dire, "convergente" del conoscere. Nella vulgata l'aggettivo "scolastico" infatti viene spesso usato per sottolineare, di un'esperienza, di una soluzione, di una procedura, gli aspetti convergenti, quasi pedanti e per ciò stessi privi di quel colpo di coda che ha a che fare con il creativo, con il divergente, con il complesso. Ciò che è scolastico appare come pedestre, meramente diligente, orientato alla disciplina esecutiva. Ne è escluso il campo dell'immaginazione.

I due aspetti che ho fin qui considerato parlano di immaginazione in modo diverso. Nel primo caso l'immaginazione è attivata dai simboli riferibili ad aspetti di realtà che non si conoscono; nel

secondo caso l'immaginazione serve per esplorare in modo creativo e divergente la stessa realtà fenomenica. Ma la realtà non è mai assente. L'immaginazione non è mera fantasia, la quale peraltro si muove anche sui binari del reale. Il Topolino di Disney è certamente un prodotto della fantasia, ma in realtà i ratti esistono, così come esistono le componenti umane e animali che sono alla base delle creature mitologiche immaginate dai poeti antichi. Si pensi all'omerico Polifemo o alle virgiliane Arpie. Come dire che la realtà è essenziale all'immaginazione, ma l'atto dell'immaginare la recupera, la deforma, la trasfigura, e per farlo deve essere adeguatamente stimolato. Di questo qui occorre discutere.

### **Realtà e modelli: quale mediazione?**

Il processo di andata e ritorno tra realtà e modelli culturali sta alla base del processo di istruzione. Ma questo processo come può essere governato dall'insegnante? Ovvero: quale mediazione didattica appare necessaria affinché l'atto di acquisizione delle conoscenze non si riveli autoreferenziale? Il discorso sulla scuola ha un suo lessico che qui può tornare utile per approfondire la questione. Mettiamo in gioco alcuni concetti: "trasmissione", "ricostruzione", "nozionismo", "disciplina", "autenticità", "competenza", "emozione". Nessuno di questi sembra intrattenere un rapporto diretto col tema dell'immaginazione, ma se si costruisce un campo semantico capace di radunarli - che qui chiamerò "apprendimento" - forse è possibile intravedere uno spazio di esistenza anche per l'immaginazione.

Nessuno dubita che gli esseri umani siano una sorta di "impasto" tra cognizione ed emozione. Tutta la pedagogia del Novecento assume questa unità indissolubile quale base per ragionare di processi educativi ed istruttivi. Il ruolo dell'emozione nei processi di acquisizione delle conoscenze è stato messo in luce in tutti i modi possibili<sup>2</sup>. L'integrazione tra istruzione e affettività sembra essere ormai un dato acquisito nelle scuole, anche nel linguaggio utilizzato per la progettazione delle attività educative. Si legge spesso di dimensioni socio-affettive del conoscere o di obiettivi trasversali che fanno leva sulla sfera emotiva degli allievi. Nelle classi, rispetto a mezzo secolo fa, la didattica è molto più attenta a stimolare l'interesse attraverso dispositivi metodologici che fanno leva sulle emozioni o comunque sulla sfera motivazionale. Anche l'uso massiccio delle tecnologie audiovisive è orientato in questo senso.

La dimensione emozionale dell'esperienza di apprendimento va di pari passo con l'immaginazione, se intendiamo questa come possibilità di "muovere la mente" verso aspetti non immediatamente visibili. Il movimento dell'immaginare consente la rievocazione di ciò che non c'è

<sup>2</sup> Solo un contributo recente, che riepiloga e attualizza le elaborazioni del passato e fornisce utilissimi rimandi bibliografici: M. Baldacci (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici*, FrancoAngeli 2009.

in presenza, ma che è stato o potrebbe essere altrove rispetto all'aula scolastica. Utilizzo scientemente la parola "movimento" perché considero il dinamismo mentale la migliore premessa per un apprendimento significativo, capace cioè di legarsi al profondo della psiche e delle emozioni. La mente che si muove, e muovendosi ricostruisce il sapere, integra i saperi, collega aspetti anche molto diversi del sapere è una mente disponibile al progresso e all'evoluzione culturale. E come si può ben vedere è entrata in campo la parola "ricostruzione" del nostro campo semantico.

La ricostruzione del sapere è un processo che nelle classi può innescarsi quando le discipline insegnate non sono meramente "trasmesse" ovvero consegnate agli alunni senza suscitare in loro processi dinamici di rielaborazione. Quando cioè l'insegnamento disciplinare non presta il fianco a quel che viene comunemente chiamato "nozionismo" ovvero acquisizione meccanica e mnemonica di conoscenze non interrelate o integrate. Conosciamo purtroppo questo tipo di scuola. Che è presente così come è presente la scuola che fa "muovere la mente". La scuola che affossa l'immaginazione e la scuola che suscita l'immaginazione.

Quest'ultima esiste in misura maggiore quanto più piccoli sono gli allievi. Non si potrebbe fare scuola dai 3 ai 10 anni se le maestre non stimolassero l'emozione e l'immaginazione dei bambini. Il "facciamo finta che" è un paradigma della nostra esperienza di scolari elementari. Per imparare molto spesso occorre "fare finta che", e questo è certamente un movimento dell'immaginazione. Il bambino ha bisogno di costruire un mondo possibile, parallelo a quello dell'aula scolastica, un mondo che profuma di realtà, di bosco, di fiume, di fiore, di mare, di cielo, di sole. Si può far finta di essere chiunque ed immedesimarsi in una situazione inesistente o impossibile. Sono tutti meccanismi che innescano l'apprendimento perché fanno leva sull'emozionalità implicita nella costruzione di mondi immaginari, possibili o impossibili che siano. Torna qui, e lo riprendo, il tema motivazionale di cui parlava Rey. Il chiuso dell'aula scolastica, per quanto culturalmente qualificato, rischia di creare demotivazione se non riesca ad aprirsi quanto più possibile all'altro da sé.

### **Le situazioni didattiche autentiche**

Sono rimaste fuori dal ragionamento le parole "competenza" e "autenticità". In diversi contributi pubblicati su questa rivista ho ragionato di competenze. Qui mi limito a legare il costruito al tema dell'autenticità per fornire ulteriori argomenti alla necessità che tra scuola e realtà si instauri un dialogo proficuo, senza tuttavia perdere di vista alcune condizioni ineludibili dell'esperienza scolastica.

Gli alunni si espongono quotidianamente alle informazioni presenti nelle varie discipline di studio. Ci sono delle “cose” da sapere. Il processo di interiorizzazione mnemonica di queste cose o informazioni inerti conduce alla loro trasformazione in conoscenze. Le conoscenze, e la loro operazionalizzazione attraverso esercitazioni (conoscenze procedurali), rappresentano il primo bagaglio richiesto agli alunni. Gli esperti ci spiegano che il conoscere esperto è destinato ad evolvere in competenza, quale padronanza concettuale ed operativa di un certo setting culturale. Come dire che un allievo cui volessimo chiedere di esibire vera padronanza di quel che ha imparato dovrebbe trovarsi davanti ad una situazione che gli consenta di mobilitare quell’insieme di saperi (e di metodi annessi), in altre parole gli dia una ragione sfidante per farlo. Questo tipo di situazione dovrebbe presentare tratti di “autenticità”. La letteratura che discute di competenze scolastiche oggi parla infatti di compiti autentici (o di realtà) quando vuole attirare l’attenzione sulla necessità di sviluppare competenze negli allievi.

Un compito autentico in genere è una costruzione immaginata. Immagina di trovarti nel posto tal dei tali, con le persone tali e dover affrontare il problema tal dei tali. Si tratta di setting immaginati che chiedono di capire, analizzare, progettare, scrivere o disegnare, calcolare, sintetizzare, valutare, di compiere insomma tutta una serie di azioni cognitive che sono stimulate dall’autenticità del compito immaginato. Ma autenticità non è sinonimo di verità. Il compito è autentico perché simula (immagina?) la vita reale, che non è fatta di nozioni trasmesse, memorizzate e ripetute, ma di questioni da affrontare attraverso il contributo di tutta la persona, mente, volontà, affettività.

### **Conciliare scuola e realtà**

Dico da tempo che è la scoperta dell’acqua calda. Semmai decenni di scuola separata dalla realtà lasciano sbalorditi. Eppure tanti affermano che grazie alla scuola separata dal mondo, che non “immaginava” nulla, tanti di noi hanno acquisito titoli di studio, sono diventati colti. I *laudatores temporis acti*, che curiosamente non sono soltanto i docenti più anziani ma sempre più spesso quarantenni che quella scuola non l’hanno frequentata, sostengono che questa scuola dell’immaginazione, dell’emozione e dell’autenticità genera più ignoranti di un tempo. Qualche illustre opinionista addirittura getta la croce addosso alla scuola delle competenze, che avrebbe fatto entrare in classe in modo massiccio la realtà e avrebbe snaturato la dimensione nobile delle discipline scolastiche attraverso la curvatura dei saperi verso l’utile e lo spendibile.

Questo in estrema sintesi il dibattito sul rapporto tra scuola e realtà. Ma è un dibattito sterile. Perché si muove su binari oppositivi, concettualizzando scuola e realtà come entità irriducibilmente antitetiche. Proprio l’immaginazione quale strumento potente di integrazione tra i due territori può

consentire una riconciliazione delle posizioni, se ad essa attribuiamo la capacità di creare dialettica tra realtà empirica e suoi modelli culturali. La scuola non può né deve “fare per davvero” come sostiene Rey. Il davvero è altrove. E il davvero senza la scuola rischia di diventare vita irriflessa, trama di esperienze non tematizzate, che si accumulano senza che il soggetto possieda le categorie interpretative per ri-assumerla in sé. La scuola è in grado, con le sue categorie interpretative, con i concetti desunti dalle discipline, di dare sensatezza all’esperienza. Ma rimane un movimento *successivo* all’esperienza. Un movimento che reinventa l’esperienza, e reinventandola la potenzia, la arricchisce di senso, consente agli allievi di tornare all’esperienza con una marcia in più.

Immaginare a scuola può voler dire questo. *Immaginiamo* di trovarci in questa esperienza, arricchiti culturalmente da quanto abbiamo imparato. Che faremmo? Che diremmo? Proviamo a ricordare un’esperienza ed immaginare di tornarci dandole un esito diverso. Discutiamo di questo esito immaginato. L’immaginazione in classe finisce per diventare il ponte che lega scuola e realtà, che a ben pensarci è proprio il compito della scuola.

### **Immaginazione e immaginario**

C’è una parola il cui etimo è lo stesso della nostra immaginazione. La parola immaginario. Circola quando si parla di saperi come la letteratura. La letteratura educa l’immaginario degli studenti. Che vuol dire studiare Leopardi a scuola? Come viene educato l’immaginario dei ragazzi a contatto col poeta di Recanati? Quanta “immaginazione” devono attivare i ragazzi per entrare nell’immaginario leopardiano, che è distante di due secoli? La distanza. La distanza da Leopardi, ma anche la distanza da Dante, o da Virgilio, o addirittura da Omero. Eppure tutti questi autori, così distanti, sono capaci ancora, se c’è una mediazione didattica vera e non sterile trasmissione di nozioni, di provocare l’immaginazione degli studenti, che in questo caso non riguarda la realtà empirica di questo tempo, bensì la realtà di ogni tempo. Anche un’intervista immaginaria a questi autori distanti finisce per creare ponti.

La letteratura, la poesia, l’arte e la grande assente dai curricula della scuola superiore, cioè la musica, contengono in sé certamente un potenziale immaginifico straordinario. Ma la questione dell’immaginazione nelle aule scolastiche riguarda tutti i saperi nella misura in cui chi insegna riesce, come si è detto, a “muovere la mente”. La mente che si muove è lo scopo della scuola. I terreni su cui ogni giovane mente ama muoversi sono quelli che il mondo degli adulti avrà reso più capaci di donare senso. E se la scuola dovesse aver reso paludati e autoriferiti i suoi saperi la mente dei nostri ragazzi sceglierà comunque altri terreni su cui muoversi, che non sono sempre salutari.

Da ciò discende l'immensa responsabilità culturale e civile, purtroppo scarsamente compresa nel nostro tempo, che grava su chi ha il compito di muovere le menti delle nuove generazioni.