

L'AULA SCOLASTICA QUALE SPAZIO DI RECIPROCIÀ

di Maurizio Muraglia

Considero la reciprocità una chiave interpretativa privilegiata per accedere alle migliori elaborazioni della pedagogia e della didattica contemporanee. Su questo sfondo farò valere sia l'esperienza quotidiana con studenti della scuola secondaria superiore sia l'esperienza di formazione in servizio con gli insegnanti.

Educare ed istruire: nesso inscindibile

Alla scuola, com'è noto, viene assegnato il duplice compito di educare e istruire. L'integrazione tra i due momenti dovrebbe essere con tutta evidenza necessaria agli occhi di chi lavora con i ragazzi, per quanto sia difficile definire il giusto dosaggio delle due componenti nella vicenda scolastica. Quando si parla di emergenza educativa, ad esempio, il *focus* appare decisamente sbilanciato sul primo dei due versanti, e alla scuola spetterebbe il compito di neutralizzare le devianze comportamentali dei ragazzi (bullismo, atteggiamenti irrispettosi verso l'autorità, ecc.). È più facile invocare misure punitive nei confronti di quei ragazzi che assumono comportamenti trasgressivi, senza considerare neppure da lontano il ruolo preventivo che potrebbe assumere l'istruzione. Alla stessa maniera, l'istruzione non raramente viene considerata quale campo di prestazioni cognitive, con tanto di premi e lodi alle eccellenze e lamentazioni reiterate sui mediocri risultati ottenuti dai nostri ragazzi nelle prove standardizzate nazionali e internazionali.

Un'integrazione problematica, dunque, quella tra educazione e istruzione. La prima appare il regno dei pedagogisti, perché si porta appresso questioni di tipo relazionale e affettivo, e il suo campo privilegiato di riflessione sembra essere quello della scuola dei piccoli. L'istruzione, invece, sembra maggiormente di pertinenza dei disciplinari, con il suo corredo di questioni legate ai saperi e alla loro trasformazione in abilità e competenze. La stessa distinzione canonica tra scuola primaria e secondaria sembra individuare un livello della vita scolastica

per il quale le questioni relazionali e affettive stanno al *primo* posto, e un *secondo* livello per il quale diventano prioritari i temi del Risultato e del Rendimento¹.

Un modello di insegnamento unidirezionale

All'origine di questa impostazione, tutto sommato, continua a stare un modello di insegnamento alquanto antico, non privo di glorie ma certamente ormai travolto, nei fatti, da forme di interazione culturale diverse da quelle del passato. La forma lezione, con la sua frontalità e la sua pretesa di “trasmettere” conoscenze, lungi dall'essere andata in soffitta, sembra essere riproposta con orgoglio da tutti i nemici della pedagogia e della didattica, che rivendicano cattedre con predelle e lamentano i guasti che la pedagogia avrebbe prodotto con le sue istanze di democraticità e, appunto, reciprocità dell'agire scolastico². L'eterna battaglia tra selezione e inclusione, che ha caratterizzato la riflessione sulla scuola a partire dagli anni Sessanta del Novecento, sembra trovare soluzioni di facciata attraverso progetti di integrazione o di inclusione, oppure attraverso prassi valutative buoniste volte a “regalare” quel che gli studenti non meritano. Sulla possibilità di rendere qualitativa la scuola di massa, il decorso della scuola italiana di questo mezzo secolo sembra costellato da incertezze, ambiguità e *stop and go*. E ciò accade probabilmente perché il modello imperante del fare scuola quotidiano resta sostanzialmente quello della lezione e della cattedra, improntato a una sostanziale unidirezionalità, se non relazionale, certamente didattica.

Il costruito insegnamento-apprendimento

Il concetto di unidirezionalità appare antitetico a quello di reciprocità che è oggetto di questo contributo. Per esplorarlo ci serve probabilmente riandare a una coppia lessicale usatissima nel discorso scolastico, quella di insegnamento-apprendimento. La letteratura specializzata lo usa in modo diffuso senza alcuna esitazione, e così fanno anche esperti e formatori, quasi che non fosse possibile pensare all'uno senza l'altro. Si tratta di un uso linguistico che sembrerebbe rappresentare il più grande portato dell'emancipazione della scuola dal modello presessantottino basato su ordine, disciplina e autorità: sul silenzio di chi imparava e sulla parola di chi insegnava. L'istanza democratica ha sottolineato con forza il secondo elemento della vicenda didattica, appunto quel-

¹ Sostenitore dell'inscindibilità tra educazione ed istruzione è stato Antonio Gramsci. Il suo pensiero sulla scuola, ancora di grande attualità, è efficacemente illustrato da G. BENEDETTI – D. COCCOLI, *Gramsci per la scuola*, L'Asino d'oro, Roma 2018.

² A fronte degli interventi *retrò* prodotti da opinionisti come Ernesto Galli Della Loggia (https://www.corriere.it/opinioni/18_giugno_05/cattedre-piu-alte-professori-ca9fbf48-6822-11e8-b57b-459a23472be0.shtml?refresh_ce-cp), la riflessione scientifica elabora modelli alternativi a quello tradizionalmente trasmissivo: cfr. A. CALVANI, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.

lo dell'apprendimento. Semmai oggi da più parti, ovviamente senza nostalgie per il ventennio scolastico che seguì al ventennio fascista (e che con quello fa un blocco unitario almeno fino al 1962, anno di istituzione della scuola media unica), si invoca un riequilibrio a favore dell'insegnamento, come se i diritti dell'apprendimento avessero preso troppo campo.

Negli anni 2002-2004 (ministero Moratti) la pedagogia governativa ha palesemente preso le distanze dal concetto di unità didattica, perché troppo centrata sul curricolo e sulle discipline. Quel dispositivo appariva troppo sbilanciato sull'insegnamento e su un'elaborazione di obiettivi non personalizzati. Non si chiamava, forse per pudore linguistico, "unità di insegnamento", ma sostanzialmente si capì che la si considerava tale nel momento in cui emerse nel discorso pubblico, e tutt'oggi resiste saldamente rinvigorita dalla didattica per competenze, il costrutto di unità di apprendimento (acronimo UDA)³.

A volte, durante i corsi di formazione per docenti, qualcuno chiede che differenza possa esserci tra unità didattica e unità di apprendimento, oppure se sia sparita a questo punto la possibilità di fare la lezione unidirezionale, che qualcuno definisce anche, forse impropriamente, frontale. Anche per la formazione in servizio e iniziale degli adulti – in questo caso i docenti o aspiranti tali – si pone la questione se sia meglio un assetto di tipo "laboratoriale" oppure un assetto in cui un esperto eroga i suoi contenuti a una platea. I modelli di formazione per docenti ormai sempre più diffusi, e sostenuti anche dall'elaborazione ministeriale, perorano la causa di una formazione che per chiamarsi tale deve prevedere un sempre maggiore protagonismo dei discenti, fino alla possibilità dell'autoformazione, che però erode la reciprocità dal lato opposto. Insegnare e apprendere, concepiti in modo gemellare dalla letteratura specializzata, nella realtà non sempre riescono a procedere appaiati.

La vera reciprocità è nell'istruzione

E qui siamo all'approdo. Per camminare davvero appaiati – o integrati che dir si voglia –, insegnare e apprendere dovrebbero stare dentro un orizzonte di reciprocità. Ovvero superare la concezione unidirezionale del processo. Per la verità, in diversi casi quest'orizzonte appare brillantemente superato. La forma lezione assume ormai in molti casi i caratteri dell'interattività, con il costante coinvolgimento degli allievi. Si parla infatti di lezione interattiva proprio per individuare la rinuncia alla solitudine erogatrice da parte dell'insegnante. In tal caso si riconosce agli alunni, secondo il paradigma della psicologia sociale, il ruolo di co-costruttori del sapere. Le risorse digitali cooperano in favore di questa evoluzione perché immettono la possibilità, da parte degli allievi, di reperire in rete – ed interagire di conseguenza – quote di sapere che possono poi condivi-

³ Per gli opportuni approfondimenti rimando a M. CASTOLDI, *Costruire unità di apprendimento*, Carocci, Roma 2017.

dere con l'insegnante⁴. Si possono individuare in questi dispositivi didattici delle forme di reciprocità nella misura in cui il donatore di sapere cessa di essere soltanto l'insegnante e può diventarlo anche la classe o il singolo alunno.

Sono consapevole che il terreno in cui mi sto muovendo è quello dell'istruzione, per il quale la reciprocità sembra qualcosa di meno scontato. Ma l'educazione non viene dimenticata. Solo che la reciprocità in educazione, ovvero sul terreno relazionale ed affettivo, appare più pacifica: quanti docenti si sentono gratificati per l'affetto che i loro allievi mostrano o per la "risposta" ottenuta in virtù delle sollecitazioni educative offerte? Tuttavia è interessante, nell'economia di questo discorso, la lamentazione che non raramente compare nel discorso degli insegnanti. A fronte della reciprocità ottenuta in ambito educativo, ci si lamenta della scarsa o nulla reciprocità ottenuta in ambito di rendimento scolastico: "È tanto educato e rispettoso, ma i risultati, ahimè...", si sente dire spesso nei colloqui con le famiglie. Come dire che gli alunni del nostro tempo appaiono più inclini alla reciprocità educativa che a quella istruttiva. Un sorriso, una disponibilità, una dialogicità, una manifestazione di interesse, una dichiarazione di intenti costano molto meno di un contributo cognitivo serio e qualitativo allo svolgimento della lezione⁵.

Per questo la sfida più significativa della reciprocità in classe, a mio modo di vedere, sta sul terreno dell'istruzione. Ma niente affatto, come si potrebbe pensare, perché considero la sfida della reciprocità educativa come pacificamente risolta. In realtà quel tipo di reciprocità, che tiene a bada il docente, come il genitore, e in qualche modo neutralizza le sue aspettative sul rendimento scolastico, in molti casi è una falsa reciprocità, che non altera l'impianto sostanzialmente unidirezionale di costruzione del sapere in classe, che è il compito precipuo della scuola. Il prof spiega e la classe sta educatamente (e oniricamente) attenta. Una relazione educativa, se tale può dirsi, che funziona bene a fronte di scarsa o nulla partecipazione alla costruzione del sapere in classe non appare un fulgido esempio di vera reciprocità. Occorre, a mio modo di vedere, salire di livello. E favorire una più significativa integrazione tra momento educativo e momento istruttivo della vicenda scolastica, fino a concepire il costrutto di "istruzione educativa".

I modelli di conduzione della classe

Ma qui occorre rivisitare i modelli di conduzione della classe. Nella convinzione che da tali modelli dipende sostanzialmente anche la cultura valutativa che circola nelle scuole, su cui tornerò a conclusione di questo contributo.

⁴ Sul contributo alla didattica delle risorse digitali, si legge utilmente il testo di M. MAGLIONI – F. BISCARO, *La classe capovolta*, Erickson, Trento 2014.

⁵ G. PIETROPOLLI CHARMET, nel suo *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008, delinea la nuova fisionomia dell'adolescente attraverso la metafora del seduttore Narciso.

Che vuol dire condurre una classe in un'ottica di reciprocità facendo giustizia della falsa polarità insegnamento-apprendimento? Significa rivoluzionare la scuola, tornare a Socrate e coltivare utopie impraticabili nel tempo del trionfo del Prodotto, del Risultato e del Numero, già denunciato in diversi contributi pubblicati da questa rivista. È bene dunque sviscerare la questione fino in fondo. Nessuno oserebbe, tanto meno chi scrive, mettere in discussione la necessaria asimmetria dei ruoli di insegnante e discente. A bocce ferme, c'è chi entra in classe per insegnare e chi entra in classe per imparare. La reciprocità, come istanza pedagogica, non può spingersi al punto di incrociare questi compiti. Almeno ai nastri di partenza. Però è possibile individuare un processo virtuoso, che l'esperienza mostra non essere del tutto peregrino, capace di creare le condizioni in cui l'insegnante impara e l'allievo insegna. Alla formula, anche quella a rischio di usura, "imparare a imparare" potrebbero cioè essere affiancate anche formule quali "imparare a insegnare" o "insegnare a insegnare", che configurano la classe quale laboratorio metacognitivo in cui tutti imparano e tutti insegnano attorno ai contenuti culturali che via via stanno al centro dell'interesse collettivo.

L'esempio della letteratura

Lo studio della letteratura è un campo privilegiato per l'innesto di un discorso sulla reciprocità. In fondo il testo letterario è un luogo di apprendimento permanente per tutti. L'insegnante continua a trovarvi nuovi significati e livelli di lettura, e questo continuo reperimento è chiamato ad insegnare ai suoi allievi, che a loro volta leggeranno con lo spirito di chi impara e reimpara. Quando un testo interagisce con l'orizzonte di attesa dei ragazzi senza che l'insegnamento si riduca esclusivamente a erogazione di nozioni e tecniche di analisi, gli stessi ragazzi si mostrano capaci di espandere il significato del testo producendo sempre nuove letture e nuove interpretazioni che sanno arricchire – anche quando risultano essere ingenui, o forse ancor più per quello – il bagaglio ermeneutico dell'insegnante. La lettura di un testo si nutre dello spirito dialogico, della domanda e della risposta, che fanno avanzare l'apprendimento e consentono di sfumare di molto il confine tra l'atto dell'insegnare e l'atto dell'imparare. È il concetto di vita scolastica come *forum*, perorato da Jerome Bruner, che segna l'ingresso della reciprocità nell'ambito dell'istruzione⁶.

Alunni attivi e costruttivi...

A un recente convegno ho avuto modo di ascoltare dalla prof.ssa Anna Maria Ajello, presidente dell'INVALSI, l'illuminante rapporto storico di causa-effetto

⁶ Il contributo decisivo del lettore alla comprensione ed interpretazione del testo, sulla base della filosofia ermeneutica di H.G. Gadamer, è ben illustrato dal prezioso volumetto di G. ARMELLINI, *La letteratura in classe*, Unicopli, Milano 2008.

tra i nostri attuali assetti di classe e la messa che si celebra in chiesa. La messa infatti non è un luogo di discussione o di elaborazione di domande, ma di risposta predefinita da parte di chi ascolta. La risposta di reciprocità starebbe nell'intimità. È vero che, come si dice nel discorso teologico, è il popolo a celebrare, e il celebrante non è che un rappresentante del popolo. Ma sostanzialmente il "contenuto" è già dato e ritualmente riproposto. Con tutta evidenza, volendo seguire la suggestione della studiosa, oggi non si può più trasferire quest'impianto alla dinamica dell'apprendimento in classe. Qui la reciprocità per essere praticata richiede che gli alunni abbiano un ruolo *attivo* nel processo di costruzione del sapere. Ed è questa la cifra educativa dell'istruzione, che evita di considerare la reciprocità in campo educativo quale generica risposta benevola dell'allievo (l'allievo che sta attento) alle sollecitazioni dell'insegnante. Occorre una reciprocità culturalmente ben più attiva e reattiva per poter vedere nella stessa un vero dispositivo capace di superare l'impianto unidirezionale del fare scuola e fare evolvere la qualità complessiva dell'educazione e dell'istruzione.

...e valutazioni conseguenti

Ma che genere di allievi sono quelli che praticano la reciprocità nel senso che stiamo indicando? Che cioè interagiscono, cercano, trovano, discutono, se è il caso insegnano a loro volta? Ma soprattutto, come si verifica la loro preparazione (intendendosi su cosa voglia dire "preparazione": preparazione a che cosa?) e come si valuta? Certamente le forme della verifica e della valutazione attualmente imperanti nella scuola non intercettano se non di striscio questo tipo di studente. La scuola reale parla di "congruo numero di verifiche", di "interrogazioni programmate", di "prof, oggi spiega o interroga?", di "medie numeriche", di tutto un armamentario che burocratizza la verifica e la valutazione scolastiche e le rende un momento in cui occorre *dimostrare qualcosa*. Un totem intoccabile. Tutto volto a preparare i ragazzi alla vita, in cui esami, quiz, colloqui e prestazioni di varia natura renderanno inutile l'utopico tentativo della scuola di superare la dicotomia *prima* insegnamento-*poi* valutazione. Una scuola come *forum* invece non necessiterebbe di liturgie valutative. L'esperienza di Barbiana lo dimostra chiaramente. Una scuola in cui si costruisce insieme il sapere e si pratica la reciprocità culturale, per la quale chi ha il ruolo di guida continua ad apprendere e chi ha il ruolo di guidato apprende a contribuire e ad insegnare a sua volta, è una scuola che ha scarso bisogno di punteggi, medie, registri elettronici e altro armamentario volto a foraggiare il mito dell'Oggettività e dell'Esattezza in cui non crede più nessuno ai piani bassi del sistema, ammesso che ci credano *tutti* gli inquilini dei piani alti. La scuola produce pagelle e certificazioni sulla base di verifiche e valutazioni che – soprattutto nelle scuole superiori – discendono sostanzialmente da una non reciprocità dei modelli didattici praticati nelle nostre aule. E il discorso pubblico paradossalmente si avvale di opinionisti e intellettuali che invocano un ulteriore irrigidimento della severità valutativa della scuola, con buona pace

di ogni possibilità che l'aula scolastica si configuri realmente come laboratorio di ricerca culturale.

Una scuola diversa

Nel frattempo la soglia motivazionale degli insegnanti si riduce sempre più. Chi può divertirsi ad erogare conoscenze, misurarle, valutarle e produrre documenti valutativi? Quanta gioia si vede invece nei visi degli insegnanti che hanno portato a termine un progetto con i loro alunni, lavorando con loro fianco a fianco, recependo le loro idee e i loro suggerimenti? Non ritengo vero che gli insegnanti amino unidirezionalità e cattedraticità. Le esperienze di formazione in servizio mostrano la profonda insofferenza dei docenti verso un assetto di scuola che vede studenti passivi, inerti, demotivati, e insegnanti costretti a dover inseguire improbabili programmi e a dover a loro volta costringere gli allievi a mettere in mente cose che per loro non rivestono alcun interesse. Reciprocità zero. In educazione e in istruzione. Non ne parliamo in verifica e valutazione.

Ci vuole una scuola diversa per praticare la reciprocità. Un profilo diverso di docente. Un profilo molto diverso, diversissimo, di dirigente scolastico. Che sappia davvero assumere la *leadership* educativa, piuttosto che passare le giornate a fare *management*. Ci vorrebbe anche un profilo diverso di genitore. Sì, il genitore in molti casi inorridirebbe davanti a una proposta didattica saldamente basata sulla costruzione condivisa del sapere. Il genitore vive lo spirito competitivo del nostro tempo, vede il proprio figlio come *competitor*, non può sopportare una valutazione di tipo formativo, processuale, discorsivo, in cui tutti sono bravi ma ciascuno a suo modo⁷. Il genitore non può reggere lo scacco di una scuola in cui *tutti* stanno bene, *tutti* imparano bene e quindi si insegna bene per *tutti*. Una scuola in cui magari ci si diverte, reciprocamente, insegnandosi le cose a vicenda e imparando gli uni dagli altri. Non sembra un Paese, il nostro, per questo genere di scuola. Bisogna forse andare più a nord in Europa per trovare qualcosa di simile. Qui invece salterebbe il mitico valore legale del titolo di studio, salterebbero le graduatorie tra scuole, i rapporti di autovalutazione, i piani di miglioramento, l'INVALSI andrebbe in soffitta, l'Università dovrebbe rivedere anch'essa tutte le sue liturgie didattiche e valutative che con la reciprocità hanno nulla o quasi a che vedere.

Una scuola della reciprocità avrebbe nel nostro Paese scarso diritto di cittadinanza per il semplice fatto che tutti coloro che la vivrebbero starebbero bene. Forse in alcune scuole dell'infanzia, in zona Emilia Romagna o Toscana, qualcosa del genere si verifica. Ma finisce presto la ricreazione. E risuona la campanella della messa.

⁷ L'atteggiamento dei genitori in ambito scolastico è efficacemente descritto dal brillante saggio di G. FLORIS, *Ultimo banco*, Solferino, Milano 2018, pp. 127-173.