

# CONSAPEVOLEZZA E RIFLESSIVITÀ NELLE AULE SCOLASTICHE

di Maurizio Muraglia

*Non c'è conoscenza vera se il conoscere non si applica  
anche alla conoscenza stessa,  
in un atto di auto o meta-riflessione.  
E ciò è necessario proprio per governare le conoscenze,  
capirne la struttura e il senso.*  
F. Cambi

## Le suggestioni europee

Il tema della consapevolezza si è andato sempre più affermando nella riflessione sulla scuola, tanto a livello di scienza pedagogica che di elaborazione normativa. Anche quando non viene utilizzato il termine, ad esso è possibile essere ricondotti a partire da binomi quali “responsabilità-autonomia”, che compaiono ad esempio nella definizione di competenza che l’Europa, in suo documento, offre agli operatori della scuola nel 2008<sup>1</sup>. In questo contributo mi propongo di esplorare il tema muovendomi tra livello normativo, livello pedagogico-didattico e livello, per così dire, esperienziale. La prassi di insegnamento, infatti, se adeguatamente sottoposta a riflessione, fornisce spunti preziosi per la definizione del campo concettuale riconducibile alla consapevolezza. Intanto può essere utile evitare di ridurre la consapevolezza ad una questione di carattere educativo, proprio perché di scuola si tratta. L’ambito educativo, quando si ragiona di istruzione, è sempre parte integrante del sistema culturale che, attraverso i saperi, colora di sé il lavoro degli insegnanti. D’altra parte, se l’insegnamento dei saperi non incorporasse una dimensione educativa, la scuo-

---

<sup>1</sup> COMMISSIONE EUROPEA, *Il Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*, 2008. I due termini caratterizzano la definizione di “competenza”.

la non sarebbe tale, perché si limiterebbe ad una funzione informativa, o accademica per dir si voglia. Alla luce di questo, si può dire che educare alla consapevolezza a scuola vuol dire anche educare alla capacità di controllare i propri processi di apprendimento, come vedremo più avanti.

È importante fare riferimento ad un documento europeo che, emanato nel 2006 e rivisitato nel 2018, costituisce la matrice di riferimento per la costruzione dei curricula nei paesi dell'Unione. Si tratta della Raccomandazione che enumera e descrive le competenze chiave per lo sviluppo degli apprendimenti di tutti gli studenti in area di obbligo di istruzione. Nella versione più recente si può utilmente leggere la definizione della competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: «La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti»<sup>2</sup>.

Qui indubbiamente la dimensione valoriale ed educativa in chiave democratica risulta essere in primo piano, seppur implichi inevitabilmente una base conoscitiva. I termini “comprensione” e “capire” chiamano in causa il processo di apprendimento, che in questo caso è orientato alla costruzione dello spirito democratico, capace di agire consapevolmente lo spazio sociale e di rispettare le differenze delle forme culturali.

## Consapevolezza tra dichiarato e agito

Occorre a questo punto cominciare ad interrogarsi su cosa effettivamente significhi per gli allievi “essere consapevoli di qualcosa”, considerato che non c'è Piano dell'Offerta Formativa o progettazione di attività curriculari ed extra-curriculari che non presenti questa tra le finalità o gli obiettivi più importanti. E per far questo potremmo partire da due celebri assunti: l'assunto socratico, per il quale se si conosce il bene non si può non attuarlo, e quello paolino, di quattro secoli dopo, per il quale si può conoscere il bene e non compierlo affatto. Chi ha ragione? Quale risposta può suggerire l'esperienza a contatto con i bambini e con gli adolescenti?

Mi pare di poter affermare che la non corrispondenza tra la mera consapevolezza di un valore e la sua messa in pratica faccia parte dell'esperienza comune. Si può tranquillamente, ma non soltanto tra i giovani, essere ben convinti di qualcosa, ritenerla un bene e non riuscire ad attuarla per tutta una serie di ostacoli che disorientano rispetto alla “diritta via”. Lo smarrimento di quest'ultima – incipit della *Commedia* dantesca – non ne implica l'ignoranza. Tant'è ve-

---

<sup>2</sup> *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018.

ro che l'illusione di pervenire alla meta attraverso un percorso lineare (la salita sul colle illuminato) viene rapidamente dissolta dal comparire di una serie di ostacoli (le tre fiere) che rappresentano l'insufficienza della mera consapevolezza in ordine al conseguimento della propria realizzazione umana. Sarà infatti Virgilio (ovvero la ragione umana o, se vogliamo, la conoscenza) a indicare a Dante una via di consapevolezza più complessa e articolata, che presuppone un maggiore coinvolgimento della dimensione emotiva: un inferno e un purgatorio appunto.

L'appello, quindi, è alla totalità della dimensione umana, ad un regime di consapevolezza più intriso di azione e di *pathos*. Dante accederà ad un livello di consapevolezza più maturo in virtù di un fare, di un coinvolgersi, di un faticare: tutta materia che, imprimendosi indelebilmente nel suo essere, fa di lui un essere pienamente consapevole della propria condizione esistenziale.

## Dalla scuola verbalistica alla scuola competente

Trasferire alle aule scolastiche questa filiera di riflessioni significa prendere le distanze subito da una scuola meramente verbalistica, tutta volta a “rendere consapevoli”, come se la partita si giocasse sul terreno del passaggio da un non sapere ad un sapere. Con “meramente” intendo implicitamente chiarire che non è mia intenzione misconoscere l'importanza fondamentale della dimensione verbale e informativa del fare scuola. Da che mondo è mondo si va a scuola per passare da uno stato di ignoranza ad uno stato di conoscenza, e questa transizione è affidata ad uno o più adulti che parlano ad un gruppo di allievi che ascoltano. Una dinamica ineludibile.

Tuttavia è esperienza comune constatare l'inefficacia di una consapevolezza che si manifesta in una pedissequa ripetizione di “cose giuste”, sia in senso etico che in senso culturale. L'esempio dantesco ci induce a considerare la possibilità di accedere a un livello di consapevolezza – nei ragazzi come negli insegnanti – più vissuto, più coinvolto, in cui l'esperienza del sapere non si dissocia dall'esperienza del sentire, dell'agire e del confrontarsi. Questo livello è certamente più avanzato rispetto allo stadio del conoscere, che pur è stato ottenuto a partire dallo stato di ignoranza: si tratta adesso del padroneggiare un contenuto culturale qualsiasi o una procedura di analisi o di argomentazione. Si tratta di quella vituperata “competenza” che è stata oggetto purtroppo di stucchevoli fraintendimenti ideologici fin dal momento in cui è stata introdotta nella pratica scolastica<sup>3</sup>. La scuola, per essere tale, è chiamata a sviluppare competenze culturali. Una scuola che non lo facesse tradirebbe il suo mandato. Non si va a scuola per memorizzare e ripetere nozioni, ma per controllarne il processo di costruzione e

<sup>3</sup> Rimando al mio *Le competenze scolastiche tra ricerca pedagogica e senso comune*, in “Le nuove frontiere della Scuola”, anno 15, n. 48, 2018, pp. 46ss.

di utilizzo nello spazio sociale e culturale. La competenza culturale non è un'abilità tecnica o una procedura automatizzata, come vorrebbero i suoi detrattori, ma una capacità di agire il sapere in modo consapevole. Senza consapevolezza non si può parlare di competenza e senza competenza non si può parlare di scuola, o meglio se ne può parlare ma in termini trasmissivi e verbalistici.

## La conoscenza come “agorà”

Questo aspetto, molto cognitivo e pertanto didattico, della questione consapevolezza segnala la necessaria integrazione tra dimensione educativa e dimensione istruttiva del fare scuola. Fare in modo che il conoscere sia anche *agorà*, cioè spazio in cui adulti e ragazzi discutono il sapere e lo sviscerano per evidenziarne gli aspetti problematici, significa lavorare a favore della costruzione di quello spirito critico che pur tutti i documenti normativi assegnano come traguardo dei curricula scolastici. Ma è giusto delineare per sommi capi le condizioni che possono rendere tale un ambiente di apprendimento.

Ci sono due termini che, in didattica, individuano il campo di ricerca per chi voglia approfondire il nesso tra dimensione conoscitiva e dimensione agita del sapere (quel che prima ho sinteticamente definito come *agorà*): riflessività e metacognizione. Il secondo è decisamente più tecnico, e rimanda anche a metodologie didattiche che in questa sede possono rischiare di risultare specialistiche e poco fruibili. Il primo invece ha grandi possibilità di essere esplorato. Cosa vuol dire permeare la vita scolastica di riflessività?

## Competenza culturale figlia della riflessività

L'etimo, come sempre, suggerisce la corretta impostazione del problema. *Re-flectere*: volgere o piegare all'indietro, ovvero essere capaci di tornare su quanto la mente ha ascoltato e compreso. È su questo “ritorno indietro” che vorrei ragionare, perché è in questa sapienza educativa e didattica che mi piace vedere il terreno di costruzione della competenza culturale, che è la quintessenza della consapevolezza di cui andiamo parlando.

Con tutta evidenza si può tornare indietro se ci si ferma, ed anche questa sosta dell'insegnare e dell'apprendere va presa in seria considerazione, quando si riflette sulle azioni che si compiono in classe. Cosa vuol dire fermarsi, che è la premessa del tornare indietro (o se si vuole dell'andare in profondità)? Fermarsi vuol dire essere capaci di osservare, mentre si insegna, coloro che apprendono vero e proprio *bi-tasking* cui ogni insegnante dovrebbe essere predisposto. Azione simultanea del costruire una sintassi espositiva del sapere e dell'osservare le prossemiche degli allievi che entrano in contatto con tale sintassi. Queste prossemiche – degli occhi e del corpo – condizionano la ritmica dell'avanzare, del sostare, dell'approfondire.

Quando la reattività – o non reattività – degli allievi risulta all'insegnante abbastanza eloquente da indurlo a sostare su quanto si è appena ascoltato, è pos-

sibile quel transito dalla conoscenza all'*agorà* di cui si parlava prima: che esperienza avete di questo? Cosa ne pensate? A nessuno sfugge come questo spazio pro-vocatorio (anche qui in senso etimologico di “chiamare a esporsi”) implichi un salto in avanti del livello conoscitivo. Non si tratta più di mera informazione, ma di integrazione tra l'informazione e la vita. È il ritorno indietro di cui si parlava, il *re-flectere* che genera la consapevolezza profonda<sup>4</sup>.

## Gli ostacoli a una didattica della consapevolezza

Tutto questo contrasta con qualsiasi attitudine dell'insegnamento alla corsa, all'accumulo, al primato della prestazione sul desiderio di conoscenza. Per questo possiamo parlare di valenza eversiva di una vera e propria didattica della consapevolezza. Ma tutto, nella scuola del nostro tempo, sembra andare in direzione opposta, se si pensa alla religione del risultato i cui cultori stanno tanto nelle sale professori quanto nella società civile. Molte famiglie chiedono alla scuola la quantità, e chiedono ai propri figli i risultati in termini di voti numerici. Altri aspetti, che qui invece consideriamo prioritari nella formazione di uno studente, restano sullo sfondo, e quando balzano in primo piano rischiano in taluni casi di suscitare critiche interne o esterne al sistema scolastico.

## Consapevolezza metodologica

C'è anche una dimensione più procedurale della consapevolezza, e riguarda la capacità di rendersi consapevoli dei metodi utilizzati per acquisire una data conoscenza o un insieme di conoscenze. Tutto dipende dal sapere disciplinare con cui si ha a che fare, e qui viene in mente ad esempio il sapere matematico o scientifico. La consapevolezza del metodo è fondamentale per la crescita cognitiva di una persona. Ma anche questa si nutre di riflessività, in modo non dissimile da quel che si è detto a proposito di saperi che si prestano maggiormente alla discussione e all'approfondimento (umanistici?). Tornare indietro anche in questo caso significa fermarsi per accedere ad uno *spazio* in cui si pensa insieme al *modo* in cui si è costruita una conoscenza. E anche in questo caso occorre capacità di lentezza.

## Consapevolezza valutativa

Un ultimo aspetto scolastico in cui la consapevolezza assume una dimensione formativa molto seria attiene al campo valutativo. Si tratta del campo cui i ragazzi sono più interessati perché su di esso si giocano i loro destini, e non mi ri-

---

<sup>4</sup> In un recente contributo descrivo le caratteristiche che può assumere una lezione scolastica che abbia come scopo incessante la consapevolezza degli studenti su tutti gli aspetti significativi della loro esperienza in classe: *La lezione totale: discipline e competenze trasversali*, in “Rivista dell'Insegnamento”, n. 2, 2019, pp. 44ss.

ferisco esclusivamente alla scuola del secondo ciclo. Anche nella scuola dei piccoli il processo valutativo, seppur meno “rischioso” in ordine alla promozione o bocciatura, ha una rilevanza importante in riferimento alla costruzione del sé, all’autostima. Per un bambino la valutazione della maestra è essenziale ad un livello diverso rispetto all’importanza che vi annette un adolescente, ma resta un momento ineludibile per la costruzione della fiducia in se stesso.

## Esplicito e implicito in classe

Per queste ragioni tutti i processi di costruzione della consapevolezza condivisa in ambito valutativo sono auspicabili. Comprendere i criteri con cui l’insegnante elabora le sue valutazioni per un allievo è fondamentale perché sviluppa il suo senso di fiducia nelle istituzioni. D’altra parte un insegnante non può non essere interessato a questa comprensione, perché questo incrementa il potenziale dialogico con gli studenti e le loro famiglie e contribuisce a far crescere la democraticità complessiva dell’*ethos* scolastico.

Il gioco della consapevolezza nelle aule scolastiche riguarda in ultima analisi tutti, gli insegnanti non meno che gli studenti. Il professionista riflessivo di Schön, in fondo, riguarda gli insegnanti che sono capaci di far emergere a consapevolezza non soltanto le loro conoscenze e i relativi passaggi metodologici, ma anche loro emozioni<sup>5</sup>. Solo insegnanti capaci di intelligenza emotiva possono avviarsi lungo la via dell’educazione alla consapevolezza e della didattica della consapevolezza, nella... consapevolezza (si perdoni il gioco di parole) che fatalmente non tutto della vita scolastica, come della vita umana, può assurgere alla coscienza razionale. Tantissimo rimane implicito, nei non detti degli sguardi e delle prossemiche, e in fondo è un bene che sia così, perché sancisce il diritto degli umani alla discrezione, al silenzio e al mistero.

---

<sup>5</sup> Cfr. D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, trad. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.