

## **2. DIMENSIONE CULTURALE E FORMATIVA DEL SAPERE DISCIPLINARE**

*di Domenico Chiesa*

### **2.1. Il problema**

Questo intervento punta a mettere in evidenza e a ragionare sulla specificità della cultura scolastica, sull’evoluzione di questa specificità in una fase di profonde trasformazioni caratterizzate dall’incremento della complessità e dalla crisi di alcuni paradigmi interpretativi, ipotizzando che proprio la consapevolezza di questa specificità può essere utilizzata per contrapporsi al più grave pericolo che la scuola deve affrontare, vale a dire l’estraneità della cultura scolastica, il suo risultare inerte verso la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni.

Specificità quindi e non estraneità; specificità proprio per trovare i legami, gli intrecci e le interrelazioni che diano al sapere scolastico un ruolo significativo nella costruzione della cultura di tutti i cittadini, di ogni cittadino.

La scuola ha combattuto per tutto il nostro secolo la battaglia dell’alfabetizzazione e i risultati sono stati significativi ma in questi ultimi anni i presupposti sociali, economici e culturali sono mutati in modo così profondo da rendere ormai consumata la fase avviata tra la fine del secolo scorso e l’inizio del ‘900 e da riproporre il problema dell’alfabetizzazione sotto una forma terribilmente più complessa.

Il livello e la qualità degli alfabeti (intesi come la padronanza persistente di codici di lettura e di interpretazione, compresi quelli fondamentali) che la scuola è in grado di offrire alla totalità dei bambini e dei ragazzi non sono sufficienti: sono venuti a mancare i riferimenti culturali e sociali, i mondi di significato all’interno dei quali far agire i codici di lettura della realtà.

La scuola di qualità non è diventata di massa.

La scuola di massa (come semplice estensione dei principi formativi della scuola di élite) non ha vinto la battaglia della qualità.

È questa una priorità della fine secolo: riavviare un forte dibattito sulla scuola, sugli stessi principi educativi della scuola, sul suo ruolo, affinché risulti possibile vincere la scommessa di rendere realizzabile una scuola formativa e di qualità per tutti, la scuola della Costituzione.

Le difficoltà dello stare a scuola sono evidenti e profonde, anche se troppo spesso vengono deformate, esasperate, mescolate e confuse; ne è esempio il dibattito, per altro auspicato, che si è aperto sui quotidiani in questi ultimi mesi: la superficialità, il riferimento a luoghi comuni, il ricorso a ricordi del liceo (ricordi lontani e particolarmente confusi direi), la proposta di ricette improvvisate che caratterizzano molti interventi sono l’espressione della inadeguatezza degli strumenti di analisi che una parte non marginale del mondo della cultura mette in campo nell’affrontare le tematiche relative alla scuola.

I problemi, le difficoltà esistono, ma non sono disponibili scorciatoie, purtroppo.

In questi ultimi anni alcune di esse hanno segnato negativamente e riduttivamente il dibattito e la politica scolastica: da un lato l'accentuazione del ruolo di socializzazione che la scuola può svolgere; una forma di socializzazione aggiuntiva all'istruzione e perciò indipendente e separata; dall'altro lato il proporre una cancellazione degli ultimi trent'anni, letti come una «ricreazione» da interrompere per poter ritornare alla scuola vera; ma, come spesso accade cercando di semplificare i problemi, si finisce per incrementare la confusione.

Socializzazione, apprendimento, funzione conoscitiva e poi ancora cognitivo, emotivo, non sono elementi da contrapporre: c'è uno specifico scolastico che li fa dialogare in un equilibrio continuamente ricostruito; uno specifico dello stare a scuola non totalizzante ma significativo, in cui il dilemma educazione-istruzione si risolve nell'apprendimento come atto di socializzazione, nell'apprendimento situato in precisi ambiti di relazioni sociali, emotive e di stimoli culturali.

L'esperienza conoscitiva, l'esperienza di apprendere non è una delle tante funzioni della scuola da affiancare ad altre o, talmente forte, da produrre l'esclusione delle altre: rappresenta invece il nodo centrale dell'esperienza scolastica, il nodo attorno al quale si costruiscono e si intrecciano le altre dimensioni dello stare a scuola.

Dunque la preoccupazione per l'apprendimento, per la qualità dell'istruzione deve rimanere in primo piano, come distintiva della forma attraverso cui la scuola contribuisce all'educazione.

Vorrei riferirmi a questa modalità di lettura del problema nel riprendere l'approfondimento sulle caratteristiche specifiche dell'apprendere a scuola.

La logica, o meglio le logiche che caratterizzano le modalità di apprendere fuori dalla scuola (quello naturale della quotidianità, spontaneo, quello dei nuovi media) sono spesso non facilmente rapportabili a quelle scolastiche.

Il problema non è nuovo, ma è certamente nuova la dimensione, quasi di natura antropologica. Lo scompenso che nel tempo si è creato tra la dimensione scolastica dell'apprendere e quella "spontaneo-naturale" della vita quotidiana deve essere maggiormente indagato.

Per provocare la riflessione cito Peter Bichsel da uno scritto di parecchi anni fa (1981):«Le prime ore di scuola cominciano con un affronto. Il bambino si aspetta adesso che va a scuola, di far parte anche lui dei "grandi". Invece si scontra con un tono di voce infantile, che neanche la sua mamma a casa usa più da un pezzo con lui. Non impara, come gli è stato promesso, ma viene allettato a imparare con giochi puerili. Fin dall'inizio viene trattato come uno che non ha voglia di imparare. Lo si alletta inizialmente a trasformarsi in un renitente all'apprendimento. La si chiama didattica o metodologia, e questa metodologia ha i suoi metodi: se si presupponesse che gli esseri umani siano dotati di uno spontaneo desiderio di apprendere, non si potrebbe fare altro che trasmettere all'allievo la materia di insegnamento, e leggere e scrivere in fondo avrebbero esattamente lo stesso valore del camminare, dell'alzarsi e del parlare. (...) ».

Nel brano è contenuta una critica stimolante, certo affascinante, ma pesante e persino un po' impetuosa; il fatto però è che non risolve il problema: la «capacità spontanea di imparare» non può essere mitizzata.

Per la scuola l'errore e/o il limite non stanno nel possedere una logica specifica di conoscenza (alla quale dovrebbe rinunciare per adottarne altre più efficaci/efficienti e più vicine a quelle spontanee) ma nel non riconoscere con piena consapevolezza, l'esistenza di altre logiche; nel non riconoscere che gli studenti sono "portatori" sani di altre logiche conoscitive, le quali continuano a funzionare anche quando essi si trovano nell'ambiente scolastico: la forza della scuola sta proprio nel sapersi confrontare e rapportare con esse, nel tenerne conto e, eventualmente, nell'utilizzarle come risorsa.

La scuola diventa, può diventare il luogo della consapevolezza in cui l'apprendimento spontaneo, televisivo, "elettronico", del senso comune, dell'esperienza concreta si incontra con il sapere dei "vincoli" che caratterizza la cultura scolastica costruita appunto sui vincoli- "discipline"; ed è questa una lunga, lenta e fondamentale esperienza conoscitiva che tutti devono poter incontrare e percorrere in modo compiuto in modo da poter consolidare gli alfabeti e quelle competenze culturali (compreso il gusto della competenza) che può sorreggerli e renderli attivi, contenendo il rischio di bassa persistenza che la strumentazione conoscitiva porta con sé.

Per provare ad addentrarci nella specificità dell'apprendimento a scuola mi pare utile ricostruire alcune peculiarità conoscitive e strutturali che tradizionalmente hanno connotato e connotano l'istruzione scolastica e ne hanno fatto un vero e proprio "artefatto storico".

Rappresentano caratteristiche che è rischioso sottovalutare o non riconoscere: quanti processi di innovazione hanno alla base della loro debolezza proprio la superficialità e l'approssimazione delle analisi relativamente ai meccanismi di funzionamento interno della macchina-scuola...

## 2.2. Le discipline come organizzatori della cultura

La crescita dell'uomo è un processo di interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella sua cultura; modi che amplificano i suoi poteri. Egli sviluppa questi poteri in maniera che riflette gli usi a cui li destina. È il concetto sul rapporto cultura-sviluppo intellettuale attraverso il quale Vygotskij e Bruner riconducono lo sviluppo individuale ad un fatto storico-culturale.

Però, nella nostra cultura, crescere, diventare adulti, sviluppare al massimo le proprie capacità significa incontrare le strutture concettuali delle discipline e utilizzarle come modelli d'uso: modelli d'uso che vengono a sostituirsi o a integrarsi al "senso comune" non solo nelle attività di lavoro ma nella quotidianità, nel rapportarsi quotidiano al mondo naturale e sociale.

È un incontro difficile ma non eludibile.

Tutto questo caratterizza sempre più l'esperienza conoscitiva del mondo occidentale dove la quasi totalità del sapere viene formalizzata all'interno dei modelli e delle teorie delle discipline.

In generale tutta l'esperienza "concreta", "spontanea" ha ridotto la sua dimensione autonoma, deve integrarsi con le strutture di altri approcci conoscitivi, quelli appunto costruiti, sedimentati e formalizzati nelle discipline antiche e recenti: le forme e le occasioni di esperienza concreta sono sempre meno veicolo di conoscenza significativa, la conoscenza concreta si basa sempre di più su conoscenze disciplinarizzate, la conoscenza concreta viene a sua volta studiata, utilizzata, riorganizzata, mediata dalle e nelle discipline.

La crescita intellettuale, il processo formativo sempre di più devono incontrarsi e misurarsi (certo attraverso percorsi non forzati e non dogmatici) con i concetti fondanti della conoscenza, con i grandi modelli delle discipline (forme di razionalità, storicità del sapere.....).

I modelli conoscitivi delle discipline devono diventare quei teatri cognitivi in grado di far assumere significati all'esperienza conoscitiva, di organizzarla: il teatro delle varie forme di razionalità scientifica, il teatro della consapevolezza della storicità del sapere, il teatro della narrazione come luogo che permette di comporre le deviazioni dalla norma, di stabilire legami tra l'eccezionale e l'ordinario, di negoziare i significati sociali, il teatro dei modelli tecnologici del sapere, della scienza dei processi.

Sono teatri cognitivi diversi tra loro, non sostituibili.

Quella che stiamo vivendo è una fase in cui il nostro sistema sociale si caratterizza dal progressivo affievolirsi dei suoi tanti "mondi culturali" interni fino a alcuni decenni fa dotati ancora di significativa autonomia, ciascuno in grado di prefigurare, superato il livello dell'alfabetizzazione, propri percorsi di acculturazione.

La cosiddetta cultura "alta", "dotta" (storicamente delle classi dirigenti e "trasmessa" tradizionalmente attraverso la scuola) ha pervaso l'esperienza conoscitiva e culturale di tutti i gruppi sociali.

Ma se il processo di trasmissione culturale risultasse fortemente sbilanciato su meccanismi tipici della comunicazione, si finirebbe per avere un sistema di controllo molto debole e una condizione di spaventoso vuoto di reale esperienza culturale.

In questo senso la scuola non può più essere pensata come una delle possibili alternative per l'acculturazione, quella da proporre a coloro che hanno la "testa" e la "voglia", ma uno strumento per tutti, indispensabile per raggiungere il diritto alla cultura e per non risultare in qualche modo emarginati.

L'esperienza scolastica, caratterizzata da una propria forma di apprendimento, è ormai insostituibile per tutti. L'apprendimento a scuola è legato alle attività attraverso le quali gli studenti modificano, utilizzando la mediazione della cultura, le proprie immagini mentali (reti concettuali, mappe/strutture cognitive, cosa e come si sa del mondo) e i piani di comportamento intellettuale sviluppati nell'esperienza cognitiva precedente.

## **2.3. Scuola e sistema delle discipline**

Quale scuola può reggere questo compito? Cosa deve comprendere la cultura di questa scuola?

Il dibattito sulla "cultura della scuola" si incrocia sempre con la modalità con la quale il sapere si è storicamente organizzato: il sistema delle discipline.

Il problema è bipolare, ci sono due nodi da dipanare:

-da un lato il rapporto unità del sapere e "sistema delle discipline"

-dall'altro come il sapere organizzato nelle discipline si traduce in percorsi scolastici, come si attiva l'apprendimento e la capacità di apprendere.

La scelta di fondo verso cui orientare l'argomentazione deve essere la costruzione di un forte Progetto culturale unitario da 3 a 18 anni, in grado di ricucire il legame società-scuola-cultura (compresa la cultura scientifica) e di rappresentare un significativo e visibile momento di esperienza conoscitiva e culturale per i bambini e gli adolescenti.

In qualche modo si tratta di costruire il superamento della contrapposizione tra scuola dell'esperienza e scuola dei contenuti (scuola centrata sul bambino e scuola centrata sulla cultura) proprio riprendendo in modo non riduttivo, le risposte già formulate da Dewey, far incontrare l'esperienza conoscitiva (rispettando i tempi dell'esperienza conoscitiva) con i "modi di guardare", i modelli conoscitivi della cultura; per recuperare ancora Dewey si potrebbe dire «intellettualizzare l'esperienza»

Allora la scuola di tutti, la scuola per la democrazia non è più solo la scuola dell'alfabeto ma diventa la scuola della cultura, dell'identità culturale, una scuola che non si ripiega sulla sola trasmissione del sapere ma attiva una continua costruzione e ricostruzione di significati, una scuola come luogo di vita centrato sull'incontro con la cultura, con le culture, tra le culture, luogo in cui gli stessi soggetti sono portatori di cultura e dove la cultura fa parte della vita e della crescita umana.

E proprio in questa dimensione le discipline come risorsa fondamentale per la cultura della scuola non sono in discussione; si sta invece arricchendo il dibattito sulle finalità, sul ruolo, sulla dimensione che esse devono avere nell'intervento scolastico e di quali possono essere i principi organizzatori/ordinatori della cultura scolastica

E' un dibattito segnato da due tendenze: una interna all'evoluzione stessa delle discipline, l'altra propria dell'evoluzione della scolarità.

Le strutture delle discipline stanno sempre più subendo un'opera di divaricazione: da un lato si sviluppa una frenetica specializzazione (articolazione di miriadi di "sottodiscipline") dall'altro una sorta di "alleanza" culturale tra grandi nuclei del sapere

Viene a realizzarsi un doppio obiettivo: si incrementa il potere di risolvere problemi particolari (vedi l'iperspecializzazione) e si potenzia la capacità di rapportarsi alla "complessità" della realtà (nella ridiscussione di tanti confini disciplinari).

Paradossalmente si riduce proprio il livello intermedio dal quale tradizionalmente "attingono" i curricoli scolastici.

Sul terreno della scuola è entrata in crisi la storica divaricazione tra cultura disinteressata e cultura strumentale alle professioni (anche per il livello della scuola secondaria superiore) e viene a riproporsi come attuale l'intuizione di Gramsci relativa alla necessità di ricomporre il principio educativo scisso in quello proprio della scuola "umanistica" e in quello della scuola "professionalizzante". E' la tendenza che rilancia (come impegno civile e sociale, non solo più ideale) il bisogno di costruire, nei prossimi anni un reale percorso di scuola che mantenga il carattere unitario fino ai 18 anni.

A questo punto il ragionamento che vorrei sviluppare incontra alcuni problemi "storici" del dibattito sulla cultura della scuola.

Quale può diventare il rapporto tra curricolo e il quadro di tendenze che caratterizza l'evoluzione della ricerca disciplinare? Tra le dinamiche e lo stato delle conoscenze nella "ricerca" e il sapere interno e proprio della scuola?

A quale livello della cultura disciplinare dovrà riferirsi la cultura delle materie scolastiche?

Come districarsi tra gli specialismi e i nuovi confini sempre più allargati e generali delle discipline?

Come riuscire ad attivare tutte la forza, tutto il "potere" delle discipline?

Come non ritrovarsi ancora una volta nell'inutile e falsa dicotomia tra approccio disciplinare e approccio interdisciplinare?

Quale è, insomma, il processo per passare dal "sistema delle discipline" alla cultura della scuola?

Problemi indubbiamente "enormi" ma non eludibili (e non certo senza soluzione).

Il sistema delle discipline rappresenta indubbiamente il "deposito" fondamentale della cultura scolastica, ma è proprio l'incontro con le discipline all'origine della frammentarietà del sapere scolastico e della formazione scolastica: è il rischio che comporta la "secondarizzazione" (che ben conosce chi opera nella scuola media inferiore e superiore e su cui stanno riflettendo gli insegnanti della scuola elementare).

Curricoli basati sulle discipline e svolti da "specialisti disciplinari" portano al proprio interno il seme della frantumazione. La cultura della ricerca è frammentaria, settoriale e specialistica: è, in fondo, il valore e il limite del paradigma che nasce con Cartesio e Galileo.

In questo senso il tentativo di praticare scorciatoie e semplificazione non serve; frantumazione e integrazione vanno assunte non come un'antinomia, ma come una contraddizione da far evolvere in modo dialogico (più che dialettico, in quanto non è pensabile il traguardo di una sintesi).

È necessario che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare.

### **2.3.1. Marginalità dell'approccio secondo il “metodo dei progetti”**

In una scuola in cui il curricolo è segnato e strutturato dalle discipline (più brutalmente è la semplice sommatoria di discipline) rimane un spazio solo marginale al “metodo dei progetti” (con esplicito riferimento a Dewey e a Kilpatrick).

Nella nostra tradizione pedagogica e nella nostra pratica scolastica tutta la riflessione pragmatistica di Dewey è assente o fraintesa: l'apprendimento che parte dall'incontro con problemi, con la necessità di affrontarli attraverso la definizione di progetti e di compiti non è assunto in modo compiuto da nessun momento del curricolo è praticamente inesistente o è talmente poco sorretto da una adeguata consapevolezza teorica da produrre spesso proposte inadeguate o ridursi alla “ricerca” e alla “esercitazione”.

La ricerca (ma quanto è lontana dalla «pedagogia della ricerca» di Francesco De Bartolomeis), le esercitazioni e lo stesso problem solving fanno parte integrante delle metodologie proprie dell'attività curricolare all'interno delle discipline; anche la ricerca interdisciplinare è da riconoscere come elemento “quotidiano” all'interno del curricolo disciplinare: a livello elementare, introduttivo non è possibile non varcare frequentemente le soglie disciplinari. Nella dimensione e modalità con cui queste metodologie sono praticate nella nostra scuola non rivestono le caratteristiche del “metodo dei progetti”.

### **2.3.2. La presenza e il significato delle “educazioni” all'interno dei curricoli**

Il termine “educazione” appare all'interno dei percorsi scolastici secondo due accezioni molto diversificate.

Nel piano di studio della scuola elementare e della scuola media alcune materie vengono proposte come “educazioni”: Educazione all'immagine/Educazione Artistica, Educazione Tecnica, Educazione al Suono e alla Musica/Educazione Musicale, Educazione Motoria/Educazione Fisica.

I ragazzi fanno presto giustizia della differenza trasformandole presto in “artistica”, “Musica”, “Tecnica” (sic!) e paradossalmente “Fisica”.

È un approccio alle discipline che scompare nel ciclo della scuola secondaria superiore (...), comunque il termine “educazione” non viene mai caricato di significati valoriali diversi da quelli cognitivo-culturali.

Ci sono però elementi intra-curricolari in cui il termine “educazione” prevede che elementi di istruzione veicolino, in modo giustapposto, obiettivi comportamentali non esclusivamente cognitivi. Sono le tante educazioni che si affacciano continuamente a turbare il tranquillo trascorrere degli anni scolastici: Stradale, Sessuale, alla Salute (evoluzione della E. sanitaria), Ambientale, alla Legalità, alla Democrazia... sembra si sia elaborato un progetto di Educazione al Sottosuolo.

In questi casi viene a crearsi il rischio della contrapposizione tra percorso curricolare e interventi “educazionali”: non è scritto da nessuna parte ma certo è presente del senso comune dell'operare a scuola che le "educazioni" si differenzino dalle materie curricolari

perché portatrici di valori aggiunti e/o perché coinvolgenti non solo la sfera cognitiva ma pure quella del comportamento “valoriale”.

Gli interventi educazionali nella scuola risultano spesso deboli e caratterizzati da scarsa pervasività e scarsa persistenza.

Un elemento di debolezza è forse compreso nel modo di affrontare questi temi caratterizzato dal forte dualismo informazione-educazione; l'intervento viene cioè scomposto (in genere) in due tempi:

il tempo dell'informazione finalizzato a fornire tutte le informazioni ritenute necessarie, in modo "neutro" e "scientifico" (es. le informazioni sulle malattie, sulla droga, sull'AIDS, sui limiti delle risorse, sui rischi ambientali...) attraverso, possibilmente, un tecnico-specialista (leggi medico, tecnico esterno)

il tempo (successivo, separato) dell'educazione, con attività di gruppo, gestito dall'insegnante nella veste di adulto-“generico”; intervento che spesso si risolve in generici richiami ad un comportamento "sano", “normale”, “ecologico”.

Questa descrizione è certo schematica e riduttiva ma spesso la scarsa produttività degli interventi di Educazione Ambientale, alla Salute, alla Cittadinanza (...) può ricondursi a cause legate a una impostazione di questo tipo.

C'è dunque molto da ridiscutere ed approfondire.

Forse lo spessore formativo dell'intervento scolastico su questi tipi di tematiche (ma perché non per tutte le tematiche?) va ricercato proprio nella capacità di far interagire all'origine le conoscenze con il più alto grado di coscienza/consapevolezza; gli elementi sintattici di un sapere sono formativi tanto più sono coerenti con un mondo di significati.

Merita approfondire la ricerca sulla natura culturale che devono avere gli obiettivi dell'apprendimento scolastico: tutti gli obiettivi di tutte le materie. È a livello della formazione culturale che la scuola può e deve giocare il proprio specifico educazionale.

## **2.4. Dalle discipline alla cultura della scuola: problemi e prospettive di lavoro**

Mi sembra allora importante riprendere la riflessione sulle operazioni di mediazione culturale necessarie per trasformare il sapere disciplinare in attività scolastica ricercando nella dimensione culturale e formativa delle discipline, intese, sia come repertorio di contenuti sia come modalità di organizzazione concettuale, quelle dimensioni più generali che sono essenziali per comprendere il mondo simbolico dell'uomo, nelle sue varie forme di razionalità e di costruzione-comunicazione di significati.

È nella dimensione culturale e formativa delle discipline che va ricercato l'asse del progetto culturale della scuola.

Nell'apprendere a scuola vengono a confronto, in riferimento ad un “oggetto” da conoscere, il modo di pensare dello studente con la struttura logica e sintattica delle discipline nella rappresentazione che lo studente ricava dall'insegnamento; lo studente mette a confronto il modo con cui conosce l’”oggetto” con il modo di conoscerlo delle discipline:

viene attivato l'apprendimento quando la nuova conoscenza ne ha modificato i modelli di comportamento cognitivo e culturale, la nuova conoscenza viene "utilizzata" per pensare.

È su questo terreno che si gioca l'apprendimento attivato a scuola: sulla valenza formativa e di modello d'uso del sapere disciplinare, nel mettere in atto un processo conoscitivo che permetta di ordinare l'esperienza e di mantenere e accrescere la capacità di godere della sorpresa dell'apprendere.

In riferimento alla modificazione delle capacità conoscitive raggiungibile a scuola si potrebbe semplificare dicendo che tale apprendimento ha a che fare con «un livello intermedio, che si situa tra le strutture cognitive profonde e biologicamente determinate (...) e gli stati di conoscenza superficiali, legati a compiti specifici, che hanno nessuna generalità o trasferibilità. Queste strutture intermedie si modificano per l'azione di interventi esterni e sono generali. Al contrario le strutture cognitive profonde non cedono ad interventi esterni, mentre le regole superficiali, appena sotto del comportamento manifesto, sono legate a compiti specifici»<sup>1</sup>.

E incrociamo un altro livello del problema, non meno complesso, che è legato al come le discipline si traducono nei percorsi scolastici e al come si attiva l'apprendimento e la capacità di apprendere.

E' un problema complesso perché l'intervento scolastico non è riducibile (in particolare in condizioni di scolarità molto estesa) alla "didatticizzazione" delle discipline.

L'attività scolastica non può essere ridotta alla sola trasmissione del sapere disciplinare, allo studio diretto delle discipline essendo questa una operazione che presuppone come già avvenuto lo sviluppo delle capacità cognitive e l'esistenza di coerenti mondi di significati. Le discipline come oggetto di studio, il loro studio diretto è solo uno degli usi che può essere realizzato a scuola.

È la valenza formativa e culturale delle discipline che la scuola è chiamata ad mettere in atto, a tarare e organizzare (a livello orizzontale e verticale) nei curricoli dai tre ai diciotto anni.

Il valore di "risorsa" delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, a costruire mondi di significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà.

Tenendo presente che solo l'interiorizzazione fa sì che la cultura possa realmente interagire con la struttura del pensiero. Le strutture delle discipline si incontrano con le strutture del pensiero, con la conoscenza dell'esperienza concreta e con i mondi di significati degli studenti ed è a tale livello che si gioca l'apprendimento significativo inteso come capacità di rendere la nuova conoscenza un vero nuovo "modello d'uso".

Le discipline possono diventare "macchine artificiali per conoscere" che ognuno può utilizzare per "espandere" la propria "macchina naturale per pensare". Il lavoro scolastico consiste proprio nel far avvenire questo incontro senza produrre l'annullamento di nessuno degli approcci conoscitivi. Lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti.

---

<sup>1</sup>Strauss Sidney, Per una psicopedagogia dello sviluppo, in Pontecorvo Clotilde e altri (a cura di), I contesti sociali dell'apprendimento, Milano, LED, 1995, pag. 147

Il passaggio dalle discipline nella ricerca (legate agli obiettivi della ricerca) alle materie scolastiche (legate all'obiettivo della formazione culturale attraverso l'incontro con i modelli disciplinari del sapere) non può essere, dunque, che il risultato di lungo e originale lavoro di mediazione culturale; solo in questo modo le discipline possono diventare un efficace “strumento formativo”. Nella scuola le discipline incontrano nuove “esigenze” e ne devono tener conto senza però perdere il proprio potere conoscitivo. [ved. scienze]

Sullo sfondo viene a trovarsi il complesso rapporto tra cultura e sviluppo cognitivo, tra sviluppo cognitivo e apprendimento, tra insegnamento e processi di apprendimento, tra modelli della mente e modelli delle discipline.

Si può pensare ad una accezione funzionale delle discipline intese come «modalità conoscitive con forte determinazione storico-culturale e con organizzazione interna coerente sintatticamente».

Le discipline vanno allora pensate come “macchine” che producono conoscenza: serve la conoscenza prodotta, ma servono ancor più i processi conoscitivi utilizzati.

Le discipline sono contenitori di modelli conoscitivi che gli studenti devono far propri: è ciò che può essere definito come uso/ruolo formativo delle discipline in specifici ambiti di abilità conoscitiva.

Da un punto di vista formativo le discipline vanno considerate come sistemi di specifici processi conoscitivi che Gardner chiama con molta efficacia “vincoli”; sono formative perché e quando promuovono l'utilizzo efficace e persistente di tali vincoli intesi come punti di vista diversi a cui adattarsi per leggere i fenomeni e muoversi nella realtà.

Proprio il dominio di una molteplicità di vincoli permette allo studente di passare dal mito dell'onnipotenza conoscitiva alla fiducia razionale di poter disporre di alcuni potenti strumenti conoscitivi. Sono vincoli da vivere in modo “liberatorio”, proprio come veicolo di nuove libertà conoscitive: «Si potrebbe addirittura dire che la precisa individuazione dei vincoli che operano nella mente umana rappresenti l'alleato più potente della mente stessa nel convivere con alcuni dei vincoli disciplinari e interdisciplinari, e magari anche di dissolverli. Il grande compositore contemporaneo Igor Stravinsky una volta disse: "quanto più numerosi sono i vincoli che una persona si impone, tanto più essa si libera dalle catene che soffocano lo spirito". Nel far fronte al nostro compito di educare la mente umana, forse è giunto il momento di far tesoro di questo principio.»<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Gardner H., Educare al comprendere, Feltrinelli, Milano, 1993, pag 275

## 2.4.1. Possibili livelli di approfondimento

Si possono definire alcuni argomenti per un approfondimento:

a. Tra l'esperienza conoscitiva e la conoscenza disciplinare c'è una sorta di parentela, di legame, però c'è anche un salto non trascurabile in quanto: la conoscenza disciplinare ha assunto una forte coerenza formale, è sintatticamente "pulita" all'interno di un linguaggio specifico e coerente; l'esperienza conoscitiva parte e si muove all'interno di un universo ricchissimo di informazioni diversificate e più o meno organizzate, di possibili connessioni casuali o provocate, utilizza e mescola approcci formali diversi e tutto il bagaglio di esperienze precedenti ed è immersa in mondo di emozioni e di significati: è cioè un ambiente ricchissimo ma certo non pienamente coerente!

b. Un secondo elemento di difficoltà è legato ad una differenza sostanziale tra la cultura della ricerca e la cultura della scuola: la scuola ricerca nelle discipline il dato formativo ma la ricerca non è ordinata da tassonomie di significati formativi; ed è proprio sulla significatività formativa delle discipline che deve operare la cultura della scuola, cogliendo i modelli interni più importanti, tarandoli sulle strutture cognitive degli studenti ai diversi livelli di età; senza che tutto ciò significhi trasformare le discipline in oggetti irriconoscibili e caricaturali

c. Un terzo livello di problemi è rappresentato dalla dimensione specialistica e settoriale delle discipline; che è in fondo il modo con cui "vivono" e si presentano le discipline a livello della ricerca e della stessa formazione universitaria degli insegnanti (che rischia spesso di risultare la semplice sommatoria di tanti piccoli "specialismi").

Come è possibile non esserne sommersi e d'altra parte come è possibile espellere tale caratteristica senza snaturare e vanificare la struttura disciplinare?

Certo lo specialismo fine a se stesso non dovrebbe far parte della cultura scolastica (ma è ancora una battaglia da vincere...) però lo specialismo è anche una componente fondamentale della ricerca, una condizione del suo stesso avanzamento; e a questo livello il problema non è facilmente risolvibile con l'aggravante che la riflessione e la ricerca su tale terreno è insufficiente (tale insufficienza emerge tutte le volte che si avvia un processo di revisione del Progetto Culturale della scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore...).

C'è una notazione di Geymonat che può in qualche modo aprire spazi di lavoro; ne propongo un passaggio: «Nello specialismo c'è un abbozzo di visione del mondo o no? io credo che ci sia, ho cercato di mostrare in tutti i miei lavori che la scelta specialistica implica una visione del mondo; lo specialismo deve essere, direi, rivisitato non rinnegato, e qui viene veramente approfondito l'uso della parola "dialettica" che nega e afferma. Lo specialismo viene in un certo senso negato ma anche accettato, per essere il punto di partenza del suo superamento; altrimenti si ha lo specialismo-chiusura che affronta con una visione riduttiva anche questioni in sé inerenti.»<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Geymonat Ludovico, *Storicità e attualità della cultura scientifica*, in "Insegnare", anno II, n.11-12, novembre 1986

È possibile cioè pensare all'utilizzazione degli specialismi anche con modalità formative.

#### **2.4.2. Alcuni percorsi di lavoro**

L'organizzazione interna del sapere [...]

Sintassi/significato

Rappresenta un vecchio rompicapo: è la sintassi di una disciplina che contiene i meccanismi formativi dell'intelligenza, ma è il mondo/contesto dei significati e della prassi che li veicola e li può attivare.

È il classico luogo di scontro sulla scelta dei contenuti: vanno definiti sulla base del significato (sociale, civile, culturale) o della presunta forza formativa?

Forse, in parte, potrebbe essere smontato se si riducesse la contrapposizione tra formazione e trasmissione delle competenze e/o di valori. Sul lato della formazione bisogna forse accettare la non esistenza di un sapere che sia dotato di una valenza formativa a spettro totale; la formazione avviene in "ambiti", in contesti limitati e la potenzialità di transfer è comunque significativamente molto limitata. È il concetto di "apprendimento situato". Nel contempo sull'altro versante va rifiutata ogni forma di addestramento e di indottrinamento: specialismi e valori vanno riscoperti in contesti formativi e culturali. [...]

Il linguaggio [...]

Metodo/contenuti [...]

Pedagogia del contagio [...]

Didattica dei casi [...]

#### **2.4.3. Garantire la presenza di momenti curricolari centrati su “problemi” e non direttamente sulle discipline**

Vorrei riaprire la riflessione sulla dimensione propria del "Metodo dei progetti" pensandola come elemento di integrazione del processo curricolare nel senso di rendere attivi anche alcuni percorsi di apprendimento centrati sul dover affrontare compiti "reali" per i quali formulare ipotesi di soluzione.

Il concetto di "progetto" viene dunque immediatamente collegato ad altre due parole: "problema" e "prodotto" (nell'accezione utilizzata fuori dalla scuola).

Un Progetto per definizione comprende un problema e un prodotto: ma un vero problema e un vero prodotto.

Un problema che sta veramente cercando una soluzione (che non deve essere già in possesso dell'insegnante) e un prodotto che non deve essere "purchessia", che deve invece possedere veramente le caratteristiche di un vero prodotto: un valore d'uso (e magari anche un valore di scambio). Ovviamente le tipologie dei problemi/progetti/prodotti non sono inscrivibili solo in quelle tecniche.

Nella struttura curricolare della nostra scuola la dimensione dei "progetti" sosterrà obiettivi sostanzialmente metodologici: acquisire, sperimentare le capacità di affrontare e risolvere

problemi all'interno di un particolare ambito tematico; nel contempo la valutazione del lavoro sarà riconducibile al livello di adeguatezza della soluzione relativamente al problema e al livello di generalizzazione delle procedure operative messe in atto.

Attraverso spazi di progetto si può rendere possibile:

non perdere la dimensione “problematica” della realtà

comprendere che nella soluzione di problemi le conoscenze “scolastiche” (cioè disciplinari) sono determinanti,

far sì che la scuola, per non negare o dimenticare i “problemii”, li porti con sé, a fianco del proprio intervento quotidiano (nello specifico raccogliere e permettere l'espressione delle paure riconosciute nei propri comportamenti come in quelli di personaggi “letterari” o “storici”),

dimostrare che lo studio non è “altro” dai problemi: è invece la base per acquisire gli strumenti e la forma mentale per risolverli,

rimescolare le dinamiche tra le persone (studenti-studenti, insegnanti-studenti, insegnanti-insegnanti): avere, tutti, un problema da risolvere insieme è salutare

realizzare un'esperienza culturale significativa, forse la prima esperienza da adulto: il valore del prodotto non deve essere calcolato secondo criteri scolastici («è scadente ma lo hanno fatto dei ragazzi... ») bensì secondo criteri di reale valore d'uso. A questa logica “curricolare” è riferibile, ad esempio, la proposta di “area di progetto” .

## 2.5. La dimensione verticale del curricolo

I rischi della frantumazione e della non sufficiente significatività possono essere affrontati attraverso il potenziamento della dimensione unitaria del progetto di scuola dai tre ai diciotto anni.

Significa definire i livelli che caratterizzano le identità dei diversi ordini di scuola: i livelli di apprendimento relativi alle fasce di età e le “tappe” del curricolo verticale (dall'arricchimento della problematicità dell'esperienza fino alla conquista del modo organizzato dalle discipline); e significa costruire gli elementi di raccordo che ne garantiscano l'unitarietà: il percorso scolastico come lungo viaggio-avventura dai problemi ai problemi, utilizzando come veicolo i saperi disciplinari. Un percorso che costruisca l'encyclopedia degli studenti e in cui la disarticolazione del sapere non si trasformi in frantumazione ma venga continuamente ricomposta nella problematicità dell'esperienza; in modo tale che la scoperta delle discipline avvenga contemporaneamente alla costruzione della consapevolezza della unitarietà del sapere.

Il percorso verticale dell'istruzione potrebbe essere anche riletto come il lento e lungo percorso dalla sicurezza del bambino centrata sulla certezza, che ha bisogno di certezza semplificatrice fino alla sicurezza dell'adulto che è centrata sull'aver imparato a convivere e governare spazi di incertezza; l'itinerario dell'istruzione come itinerario della consapevolezza.

È sicuramente un lungo lavoro di mediazione culturale quello che attende tutto il modo della scuola e della ricerca; non si parte però da zero: su questo terreno la scuola una volta detta

militante e alcune importanti sedi della ricerca stanno da decenni lavorando e producendo cultura. È fondamentale che il processo di cambiamento del progetto culturale (dalla scuola dell’infanzia alla scuola media superiore) iniziato con i “nuovi programmi” della scuola media (1979) e continuato con il programmi della scuola elementare (1985), con il “progetto Brocca” per le superiori e i nuovi Orientamenti della scuola dell’Infanzia risulti fortemente indirizzato da questo lavoro di mediazione culturale. Mi pare che su questo snodo si possa raccordare il fare scuola alla ricerca, attivando nel contempo, la capacità di costruire una memoria significativa e condivisa.