

203

Didattica e conoscenza

Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare

A cura di Pietro Lucisano, Anna Salerni
e Patrizia Sposetti

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229

00186 Roma

telefono 06 42 81 84 17

fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:

<http://www.carocci.it>



Carocci editore

Costruire esperienze educative

di *Pietro Lucisano*

La prima evidenza, quando parliamo di educazione, insegnamento, didattica, è che veniamo da una storia in cui queste pratiche presentano insieme grandi successi e grandi fallimenti. Se, infatti, è sotto gli occhi di tutti una sorta di progresso nelle capacità della nostra specie di affrontare situazioni problematiche e di trasmettere le soluzioni ai piccoli, che acquistano nelle più innovative tecnologie abilità impensabili, è altrettanto evidente il fallimento nella trasmissione di abiti di convivenza migliori, di capacità di cittadinanza attiva, di partecipazione e collaborazione, di comprensione, di rispetto delle regole¹.

Nonostante fin dalle origini delle diverse culture siano state elaborate indicazioni relative a valori e regole di comportamento, la loro trasmissione è risultata sostanzialmente inefficace e l'umanità che abbiamo di fronte appare ineducata e infelice sia nella dimensione macro, quella che riguarda i comportamenti sociali di più ampio respiro (basti pensare che non riusciamo a risparmiarci guerre, ingiustizie e sopraffazioni), sia nelle dimensioni relative alla sfera dei rapporti personali, dove persistono gelosie, invidie e, in sostanza, infelicità.

Sia la dimensione tecnica sia quella delle regole sociali sono parte integrante di quella conoscenza che educazione e didattica sono impegnate a costruire e a trasmettere. Così, in apertura di un testo che affronta il tema della didattica come tecnica o arte della costruzione e della manutenzione della conoscenza a partire dal rapporto tra ap-

1. Chi non fosse del tutto convinto può leggere Papini (1919), Illich (1972), o limitarsi a riflettere osservando il mondo che ha intorno e centellinando il *Qouelet* o *Ecclesiaste* o guardare su Internet il gustoso video di sir Ken Robinson, *Cambiare i paradigmi dell'educazione* (<http://www.youtube.com/watch?v=SVeNeN4MoNU>, ultimo accesso 4 giugno 2012).

prendimento e insegnamento, è necessario affrontare in modo critico le difficoltà che sono alla radice di questo mezzo fallimento.

Vorrei sgombrare subito il campo dall'idea che lo scacco di cui parliamo nasca dal momento storico che stiamo vivendo: chiunque si dia la pena di ripercorrere il cammino della nostra specie non può che osservare due diversi movimenti: quello progressivo della crescita tecnologica e quello statico e/o ciclico della vita sociale. Nel primo le esperienze del passato sono di base alle esperienze del presente e del futuro, nel secondo c'è come una coazione a ripetere: la conoscenza non si accumula, le esperienze rimangono, quando rimangono, nella sfera individuale. Il risultato è un andamento nel quale non mancano anche momenti di una qualche serenità; inesorabilmente, tuttavia, a queste fasi positive seguono fasi di caduta, di cui è difficile una spiegazione in termini solo razionali.

È ancora evidente che non può essere un libro sulla didattica a trattare e a risolvere una problematica così complessa, ma la scelta fatta da molti di immaginare che si possa approcciare questo tema limitandosi a realizzare un catalogo di istruzioni su come ottenere buoni risultati, senza tentare di sciogliere i nodi che sono alla radice del problema, rischia di non aiutare chi si avvicina alle professioni educative a comprendere e a costruire una propria conoscenza capace di affrontare le inevitabili difficoltà della vicenda educativa.

Inoltre è chiaro a tutti coloro che si occupano di problemi educativi, e che spendono su di essi una parte rilevante della loro esistenza, che i tentativi recenti del pensiero pedagogico di risolvere la questione educativa attraverso la messa a norma delle procedure, la formalizzazione degli obiettivi e dei processi, e la pretesa di una standardizzazione dei prodotti, si sono rivelati sostanzialmente fallimentari. Senza voler in questa sede sviluppare un'analisi approfondita, vorrei limitarmi a osservare come la maggior parte di questi modelli siano stati pensati per gli insegnanti, per la scuola e per gli studenti senza coinvolgere insegnanti, scuola e studenti, se non in modo formale, paternalistico o, peggio, propagandistico.

Così il mio contributo si propone piuttosto come un dialogo esoterico, cioè tra addetti ai lavori, tra persone che si comprendono perché hanno vissuto esperienze simili, e non come un lavoro "scientifico", di quella che Pirsig (1974) definisce la Chiesa della ragione, l'accademia, le note a piè di pagina, i ragionamenti inoppugnabili. Il risultato potrebbe apparire per un verso poco scientifico. Ma usando le parole di

Nietzsche (1872, trad. it. p. 9) direi che «il lettore da cui mi attendo qualcosa deve avere tre qualità: dev'essere calmo e leggere senza fretta, non deve fare intervenire ogni volta la sua persona e la sua "cultura" e non ha diritto di attendersi da ultimo – quasi come risultato – delle tabelle»². Dunque, né tabelle, né ricette, né istruzioni per l'uso, solo un tentativo di restituire alcune riflessioni basate in parte su dati di ricerca in parte sull'esperienza personale.

I.I

L'educazione come fabbricazione

Mierieu, in un delizioso libro dal titolo *Frankenstein educatore* (1996), affronta il problema del significato di educare utilizzando il romanzo di Mary Shelley come sfondo problematico. La storia ha un grande rilievo pedagogico perché, in fondo, il dottor Victor Frankenstein, un giovane medico entusiasta dei progressi della scienza, voleva semplicemente costruire un uomo migliore, altri avrebbero detto l'*uomo nuovo*: un uomo più resistente alle malattie, più forte. A questo il medico dedica i suoi studi e la sua ricerca fino a un risultato che, per un verso, è un successo: riesce a dar vita a una creatura. La creatura, però, non corrisponde alle sue aspettative; deluso, Frankenstein la abbandona e spera che sia morta. Ma la creatura sopravvive e per un certo tempo si rifugia in un bosco accanto a una famiglia di contadini; senza farsi vedere partecipa della vita della famiglia, cerca di rendersi utile e in qualche modo è accettata da una bambina e da un vecchio cieco. Impara a leggere. Quando, per un incidente, la vita nel bosco si interrompe e la famiglia fugge, la creatura legge il diario del suo costruttore e scopre di essere stata rifiutata, e di qui nascono l'ira e l'odio che fanno della creatura il mostro che tutti chiamiamo con il nome del padre, Frankenstein.

2. Il testo prosegue: «Io non prometto né tabelle, né nuovi orari per i licei e per le scuole tecniche, e piuttosto ammiro la natura esuberante di coloro che sono in grado di percorrere tutta quanta la strada che dalle profondità dell'empirismo sale fino all'altezza dei veri problemi culturali, e di lassù ritorna sino alle bassure dei più aridi regolamenti e delle più eleganti tabelle; mi contento invece di avere scalato – ansimando – una discreta montagna, e di potermi rallegrare per una vista più aperta: quanto agli amici delle tabelle, in questo libro, non li potrò davvero accontentare» (ivi, p. 9).

Mierieu nel suo libro ripercorre altre storie di creazione e di educazione: dalla leggenda di Pigmalione, trasformata poi in una gustosa commedia da Bernard Shaw, alla storia di Pinocchio, burattino costruito per fare compagnia a Geppetto e al quale, in fondo, per tutta la storia si rimprovera di lasciarsi manovrare (che altro dovrebbe fare un burattino?).

Riflettendo su questo non ho potuto fare a meno di ricordare un'altra storia di fabbricazione in cui Dio costruisce l'uomo a sua immagine e per il suo bene gli consiglia di fare tutto quello che vuole a patto di seguire però la sua (di Dio) volontà. E quando l'uomo disobbedisce, lo delude, Dio, che pure aveva fatto l'uomo a sua immagine, lo scaccia, lo condanna e l'uomo, ferito dall'abbandono del padre e prigioniero della sua maledizione, diventa cattivo. C'è un peccato originale in chi educa pensando di fare il bene degli altri, ed è di ritenere che il bene degli altri sia quello che egli ha progettato per loro. È questa la prima grande contraddizione che dobbiamo affrontare. "Lo faccio per il tuo bene", "Copriti perché ho freddo", "Con quella ragazza non sarai felice", "Studiare Filosofia all'università ti farà diventare un fallito nella vita", "Voglio che tu sia felice più di quanto sono stato io, e per evitarti le delusioni che ho subito, ti dico ciò che è meglio per te". La buona fede di chi propone queste affermazioni è pari alla ferocia con cui egli è pronto a perseguire chi cerca semplicemente di essere sé stesso e di capire quali sono il suo bene e il suo male, i suoi valori.

Questa contraddizione ai nostri giorni si alimenta con l'idea che ci sia una razionalità assoluta, la scienza, e che questa consenta di dire con certezza ciò che è bene e ciò che è male per tutti e per ciascuno.

Si pensi al video dei Pink Floyd *Another Brick in the Wall* o alla canzone *Little Boxes* di Melvina Reynolds³. Ridotta così l'educazione

3. «Little boxes on the hillside, Little boxes made of ticky tacky / Little boxes on the hillside, little boxes all the same. / There's a green one and a pink one and a blue one and a yellow one / And they're all made out of ticky tacky and they all look just the same. // And the people in the houses all went to the university / Where they were put in boxes and they came out all the same, / And there's doctors and there's lawyers, and business executives / And they're all made out of ticky tacky and they all look just the same. // And they all play on the golf course and drink their Martini's dry, / And they all have pretty children and the children go to school / And the children go to summer camp and then to the university / Where they are put in boxes and they come out all the same» ("Piccole scatole sulla collina, piccole scatole fatte di materiali di scarto / Piccole scatole sulla collina, piccole scatole tutte uguali. / Ce n'è una verde e una rosa e una blu e una gialla / E sono tutte fatte di materiali di scarto e sembrano proprio tutte uguali. // E la gente nelle case è andata tutta all'università /

è un tritacarne che ha l'obiettivo di fare mattoni tutti uguali, dotati delle competenze per la vita previste dall'Unione Europea. Il desiderio di normalizzare le persone, conformarle, aiutarle a razionalizzare comportamenti, percorsi, pensieri è così pervasivo che ormai copre quasi tutti i campi della nostra esistenza e per ogni campo dell'esistenza esiste un'educazione specifica: dai corsi prematrimoniali ai corsi preparato, ai corsi per genitori, dall'obbligo morale di fare sport a quello di alimentarsi correttamente, di non fumare. E se la lotta al fumo è ragionevole, è ragionevole anche la lotta al sovrappeso, e quella alle culture diverse alle quali bisogna insegnare come si fa nel modo giusto. Presto – del resto per i cani è già avvenuto – l'Azienda sanitaria ci fornirà un mangime secco equilibrato in grado di tenerci in forma. Tutto questo è brutto. È brutto e per fortuna non funziona del tutto bene.

• Così, se devo pensare al mestiere di educare, penso al lavoro di un artigiano che costruisce muri a secco. Non usa mattoni tutti uguali, cerca pietre diverse e complementari: servono pietre pesanti da mettere alla base del muro, pietre più leggere per le parti più alte, pietre concave e pietre convesse. L'artigiano cerca di capire il valore di ciascuna di esse, poi ne sceglie una, la prova, se non combacia bene con le altre la ripone, in attesa di trovarle una sistemazione più adatta. La forza del muro è nelle pietre e nei loro rapporti, non servono cemento o collanti di altro genere. Il muro a secco per sua natura è più elastico, non si oppone agli agenti atmosferici, non teme il ghiaccio, l'acqua o il grande caldo.

I nostri ragazzi sono tutti diversi e ciascuno ha caratteristiche che possono essere valorizzate per costruire una società armonica. Mi chiedo cosa sarebbe il mondo se Totti fosse stato spinto a raggiungere gli standard formativi previsti dall'Unione Europea e per questo avesse trascurato il pallone, se Mozart fosse stato forzatamente ingentilito e avesse composto musica come Salieri. Per questo la prima cosa che chi si occupa di educazione deve comprendere è una visione di sé come artigiano, e non come impiegato addetto all'addestramento. Un artigiano che lavora a costruire conoscenza e che fa parte di una grande comunità di persone che hanno questo compito.

Dove è stata messa in [altre] scatole e [poi] ne sono usciti tutti uguali / E ci sono dottori e ci sono avvocati e uomini d'affari / E sono tutti fatti di materiali di scarto e sembrano proprio tutti uguali. / E giocano tutti a golf e bevono il loro Martini dry / E hanno tutti figli belli e i figli vanno a scuola / E i figli vanno ai centri estivi e poi all'università, dove vengono messi in [altre] scatole e [poi] ne escono fuori tutti uguali"; trad. mia).

I.2

Che cos'è la conoscenza che stiamo costruendo

Con buona pace degli studi più avanzati possiamo ancora usare un linguaggio figurativo e dire che la conoscenza risiede nella mente e nei cuori delle persone. A volte ci sembra che essa possa essere oggettivata, estratta dall'esperienza in cui prende forma e forza e trasferita nei libri, nei filmati, nei computer. Ma tutto ciò che è su carta o in linguaggio digitale, o in un filmato tridimensionale, esiste solo se è compreso da qualcuno ed esiste nel modo in cui quel qualcuno lo comprende.

Visalberghi insisteva perché utilizzassimo, per riferirci alla trasmissione delle conoscenze, apprendimento-insegnamento in luogo di insegnamento-apprendimento proprio per mettere in evidenza che ciò di cui parliamo è un'interazione e che il protagonista del processo è chi apprende e non chi insegna. A pensarci bene si tratta di un cambiamento di prospettiva che ha conseguenze importanti. Se la conoscenza risiede nelle menti e nei cuori, allora esiste solo quando è trasmessa. Se io sapessi tutto su come si insegna e alla fine di questa lettura a te non rimanesse nulla, allora tutto il mio sapere, tutta la mia esperienza, sarebbero effimeri. E tu, che leggi ora, interpreti quello che dico sulla base della tua esperienza: quello che comprendi e rielabori è un tuo pensiero, non è necessariamente quello che intendevo dire. C'è in questo nostro rapporto una libertà infinita. Soltanto se riusciamo a entrare in qualche modo in sintonia si produce qualcosa di efficace. Ovviamente questo non dipende solo da te, ma anche dal modo in cui io ti sto proponendo le mie esperienze e le mie riflessioni, e dal contesto. Di questo nostro incontro fanno parte i motivi per cui stai leggendo questo libro (è diverso se sei costretto a leggerlo perché devi sostenere un esame, se te lo ha consigliato un amico o se lo scegli in base al tuo interesse), ne fanno parte le nostre storie e in particolare le tue esperienze, sia tu un insegnante o un formatore, uno studente, uno studente che ha esperienze di attività educativa con bambini, un genitore con figli piccoli o già adolescenti. Quando più avanti dirò che gli effetti di un intervento educativo richiedono a volte anni per essere rilevati e richiamerò l'esperienza di un genitore che ha un figlio adolescente e non vede nel presente alcun risultato dei suoi insegnamenti e solo molti anni dopo potrà rendersi conto di come di quegli insegnamenti riemergano tracce importanti, se sei ancora figlio farai più fatica a capirlo. Serve tempo per comprendere.

I.3

Natura dell'educazione

Nel capitolo 2 Anna Salerni analizza le molte possibili sfumature del significato della parola didattica a partire dalla sua etimologia greca. Curiosando nel *Vocabolario greco-italiano* di Lorenzo Rocci (1981), per sfogare l'indignazione per le sciocchezze che vengono commesse dai recenti esperti di formazione e valutazione in nome della qualità, mi stavo attardando sul termine φύσις (*physis*), che in greco è usato per definire la qualità in termini di natura, condizioni, proprietà costitutive di una cosa o di una persona, oppure nel senso di forma, statura, taglia, altezza, e ancora come natura o carattere, indole, animo, disposizioni morali, mente, facoltà dell'animo. Nell'accezione più usata dagli economisti e dagli ingegneri, ma anche dai valutatori dell'ANVUR (Agenzia di valutazione del sistema universitario e della ricerca) o dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione), "qualità" si riferisce alla corrispondenza a standard di processo o di prodotto, dunque la qualità è intesa come conformità, e come tale è considerata misurabile. Per anni avevamo pensato a una cosa diversa: il *Dizionario critico di filosofia* di André Lalande (1971) specifica che la "qualità non è misurabile". Nella ricerca sociale, quando ci riferiamo a dati qualitativi, intendiamo quei dati che si riferiscono a categorie e che per la loro natura si prestano solo ad alcune operazioni e non ad altre. Se usiamo, ad esempio, i concetti di maschio e di femmina, o i colori, o le discipline scolastiche, abbiamo, dunque, variabili di scala nominale. Di queste variabili possiamo contare il numero (4 maschi, 6 femmine), fare delle percentuali (40% maschi), dei rapporti (4 : 6), ma non possiamo calcolare una media. È ancora palesemente poco sensato ricavare un giudizio sul tutto da una somma di qualità. Come se occhi azzurri, capelli biondi, altezza 180 cm, peso 75 kg ci dessero la certezza di avere di fronte un bel ragazzo. Quando si costruiscono a questo modo criteri di qualità, si rischia di commettere drammatici errori e di non comprendere la complessità e la ricchezza dell'esperienza. Gli spartani, si narra, la pensavano così rispetto alle caratteristiche fisiche dei guerrieri, ma vinsero la guerra contro i messeni guidati da Tirteo, che non corrispondeva certo alle qualità del guerriero spartano. Mi preme sottolineare questo aspetto perché, in tempi di confusione come quelli che viviamo, prevale in molti l'idea di mettere ordine e di stabilire i criteri di questo ordine. Ad esempio, alcuni esperti si sono prodigati nel definire le abilità o, come le chiamano loro, le competenze necessarie per inserirsi con successo nella

vita organizzata della società della conoscenza. I decisori di politiche educative hanno ovviamente subito abbracciato questa prospettiva e ne hanno tratto indicazioni per le scuole. Poi altri hanno sviluppato prove per misurare queste abilità. Altri ancora hanno commercializzato manuali per aiutare a ottenere buoni risultati in queste prove. Alcuni hanno identificato standard in assenza dei quali la probabilità di un buon risultato è minore. Queste prove sono state utilizzate per regolare l'accesso all'università. Ciascuna di queste iniziative ha la sua giustificazione, ma un buon insegnante sa che queste pratiche avrebbero impedito a Tirteo la carriera militare, avrebbero spianato a Balotelli la strada del riformatorio, e impediscono a noi di apprezzare, cioè di dare valore e fiducia, a tanti nostri studenti, ciascuno speciale nella propria diversità.

Continuando a esplorare il dizionario Rocci si scopre che all'aggettivo φυσικός (*fusicós*), utilizzato per indicare la qualità di natura, il naturale, l'innato, vengono proposti degli opposti per chiarirne il significato. Il primo tra questi è l'aggettivo διδακτός (*didactós*), che si riferisce al risultato dell'insegnare, ammaestrare, come se la funzione dell'insegnamento fosse in sostanza quella di rimuovere i tratti naturali e sostituirli con quelli socialmente determinati; il secondo è νομικός (*nomicós*), che significa "normativo"; il terzo è τεχνικός (*tecnicós*), che contiene i significati di "fatto ad arte", "ingegnoso", ma anche "artificiale".

Per questi motivi merita fare chiarezza sui fini prima di ragionare sui metodi e sulle tecniche più appropriate per raggiungerli. Se il fine è mettere ordine, ammaestrare, integrare, possiamo fare nostre le procedure da *square* che hanno dominato le divulgazioni docimologiche. Farsi un modello, definire degli obiettivi, misurare le distanze tra i nostri alunni e questi obiettivi, misurare i risultati. Sembra tutto molto efficiente. Se funzionasse, ci sarebbe veramente da preoccuparsi. Per fortuna non funziona molto.

Mi servo di un'immagine di Pirsig (1974) per definire la mentalità razionalistica e tecnologica degli *squares*, di quelli che oggi sostengono la cosiddetta "cultura della valutazione". Pirsig usa questo termine di slang per definire il pensiero analitico che, al fine di esaminare in modo freddo le cose, finisce per privarle di qualità: «*Squareness*. Proprio così quando si sottrae la Qualità si ottiene la *squareness*, l'assenza di qualità è l'essenza dello *squareness*»⁴.

4. Merita aggiungere qualche altra citazione di Pirsig (1974, trad. it. p. 216) per chiarire il concetto: «Notò immediatamente la somiglianza di questo mondo privo

Tutto questo ragionamento porta a definire il nostro lavoro di insegnanti come un lavoro diverso, solo in parte razionalizzabile e programmabile, perché basato sulla relazione, sui rapporti, perché sempre diverso (anche se non rinunceremo per questo a cercare delle costanti e delle soluzioni che abbiano maggiori probabilità di essere efficaci), perché ha un radicamento empirico, vive nell'esperienza e dell'esperienza conserva punti di forza e limiti. Ora il problema diventa però quello di definire in positivo e non per negazione che cosa sia la qualità che deve presiedere alle relazioni educative. Non discuto l'utilità dello sforzo di trovare una definizione e una sistemazione teorica, ma questo sforzo talvolta impedisce di entrare nell'esperienza e di cogliere le risposte che questa ci offre direttamente, cercando di comprenderne il valore. «Se stai sempre lì a chiederti *cos'è* una cosa non avrai mai il tempo di conoscerla» (ivi, trad. it. p. 217).

Ma che cosa vuol dire capire se stiamo lavorando bene, se stiamo aiutando i nostri allievi a crescere o li stiamo ammaestrando per farne dei buoni e obbedienti consumatori? Non c'è un test INVALSI per questo: la comprensione inizia quando ci coinvolgiamo nella relazione educativa, quando decidiamo di prenderci carico dei nostri allievi. «Se davvero non te ne importa niente non ti accorgi nemmeno che c'è qualche cosa di sbagliato. Non ti viene neanche in mente. Il solo fatto di dire che c'è qualcosa di sbagliato significa che ci tieni» (ivi, trad. it. p. 165).

Se, dunque, nella tua esperienza da allievo o da educatore ti sei reso conto che c'è qualcosa che non funziona nel modo in cui si svolgono le cose, è possibile proseguire il nostro ragionamento. Se, al contrario, pensi che la questione di come educare sia riducibile a un'equazione e che siano sufficienti meritocrazia, "bastone e carota", standard precisi

di qualità con alcune situazioni sociali di cui aveva letto: l'antica Sparta, la Russia comunista e i suoi satelliti. La Cina comunista, il *Mondo nuovo* di Aldous Huxley e *1984* di George Orwell. Gli vennero anche in mente persone di sua conoscenza alle quali questo mondo privo di Qualità sarebbe andato benissimo. Erano gli stessi che cercavano di farlo smettere di fumare. Gli chiedevano giustificazioni razionali per il suo vizio, e dato che lui non riusciva a trovarne, lo guardavano dall'alto in basso come se avesse perso la faccia. Dovevano avere delle motivazioni, dei piani, delle soluzioni per tutto».

5. Il termine "bastone e carota" è parso caro a un ministro del MIUR che lo ripete in continuazione per indicare la sua politica finalizzata a mettere a norma scuola e università. Dedichiamo a lui un'ulteriore citazione dal libro di Pirsig (ivi, trad. it. p. 196):

e percorsi coerenti, allora sai già molto sull'educazione e quello che sai è più che sufficiente per il tuo lavoro di funzionario addetto alle nuove generazioni e potrai utilizzare con profitto le nuove lavagne messe a disposizione dal ministero convinto che l'interattività sia quella cosa lì.

Noi cercheremo di andare avanti tentando di capire quali siano gli elementi che si presentano in un'esperienza di apprendimento-insegnamento, e che la rendono un'esperienza educativa.

I.4

Esperienza ed educazione

Alla base del nostro apprendimento ci sono dunque le esperienze. In fondo ciascuno di noi è il risultato di un lungo percorso di esperienze, di rapporti con le cose e con gli altri. Guardare, toccare, ascoltare, gustare, annusare sono le modalità con cui un bambino si affaccia al mondo. E ora che non siamo più bambini e ci capita talvolta di chiederci chi siamo, la risposta più semplice è che siamo ciò che ricordiamo di tutte le esperienze che abbiamo vissuto direttamente e anche un po' di quelle che abbiamo vissuto indirettamente attraverso i racconti degli altri. Queste esperienze sono presenti persino se non le ricordiamo tutte perfettamente: di alcune rimangono solo tracce profonde nelle nostre emozioni, su altre ci è capitato di riflettere, alcune le abbiamo interiorizzate così profondamente che ormai sono per noi diventate comportamenti abituali, altre le abbiamo completamente dimenticate.

Vygotskij (1926, trad. it. p. 93) sottolinea che

L'unico educatore in grado di creare nuove reazioni nell'organismo è l'esperienza. Ha significato soltanto quel nesso che viene dato nell'esperienza personale. Ecco perché l'esperienza personale dell'educando diventa la base fondamentale del lavoro pedagogico. A rigore di termini, dal punto di vista scientifico, non si può educare un'altra persona. Non si può esercitare un'influenza diretta ed effettuare cambiamenti nell'organismo altrui: si può sol-

«Il più grosso problema dello studente è una mentalità da mulo, inculcatagli da anni di politica del bastone e della carota. L'abolizione dei voti e dei diplomi non si propone di punire i muli o di liberarsi di loro, ma di creare un ambiente in cui ogni mulo possa trasformarsi in uomo libero». Al contrario la mania di classificare, mettere in competizione, premiare con soldi e con riconoscimenti i più aderenti alle regole rischia di ottenere il risultato opposto di trasformare i ricercatori e i docenti in muli.

tanto educare se stessi, cioè cambiare le proprie reazioni innate attraverso la propria esperienza.

Se l'esperienza è così importante nei processi di apprendimento, è necessario cercare di comprenderne gli aspetti costitutivi per poterne utilizzare i risultati e aiutare gli altri a fare esperienza. Chi ha maturato esperienze solide in un ambito di attività è per questo motivo chiamato esperto. Ora, quando ragioniamo di educazione, la prima cosa che ci viene in mente è l'esperienza di scuola: banchi in fila; insegnanti che entrano al suono della campanella e parlano, parlano, parlano; paura delle interrogazioni; voti; orgoglio per qualche successo; umiliazione di non riuscire; scherno dei compagni; ansia dell'ultima campanella. E ancora, la domanda inesorabile dei nostri genitori che chiedono: "Che cosa hai fatto oggi a scuola?". E la nostra risposta: "Niente".

Dewey ci chiede di osservare la differenza tra le modalità con cui si dovrebbe apprendere a scuola e il modo in cui abbiamo appreso un'infinità di cose nella vita familiare che precede la scuola, quando giocavamo liberamente, esploravamo il mondo, osservavamo gli adulti fare le loro faccende in casa; quando abbiamo appreso a parlare ascoltandoli parlare tra loro e rivolgersi a noi prima ancora che potessimo capire; quando iniziavamo a leggere cercando di decodificare le insegne o trascinati nei supermercati o ancora (*sic*) guardando la televisione. È difficile non notare la differenza tra questi due mondi di esperienza. A me viene in mente una battuta di Sally, la sorellina di Charlie Brown, che nel tema *La nostra scuola* scrive: "Venire alla nostra scuola è istruttivo in sé, il che non va confuso con il ricevere davvero un'istruzione". Dunque anche una scuola con i banchi in fila è certamente un'esperienza. Bisognerebbe fermarsi a ragionare sulla qualità di questa esperienza.

Al centro della teoria dell'esperienza che percorre l'opera di Dewey c'è l'idea che un'esperienza richiede sempre una qualche forma di interazione, qualche forma di rapporto con qualcosa o con qualcuno, un rapporto che ci mette in gioco, un problema da superare. Per sua natura l'esperienza è una cosa che succede qui e ora, come direbbero i filosofi. L'esperienza è materia del presente. A ogni presente ciascuno di noi arriva con un bagaglio di esperienze pregresse e con qualche ipotesi su quello che potrà succedere, cioè con qualche idea sul futuro. Ogni esperienza compiuta entra a far parte del bagaglio con cui affronteremo le successive. Ogni nuova esperienza, inoltre, viene utilizzata per rileggere e dare significato alle esperienze precedenti.

Se l'esperienza è il luogo privilegiato dell'apprendimento, è tuttavia necessario distinguere tra esperienza ed esperienza. Continuo a riferirmi a Dewey che stabilisce un criterio per distinguere le esperienze educative da quelle che invece producono un effetto negativo. Il criterio che egli individua è la *continuità* delle esperienze. Un'esperienza è dunque educativa quando da essa scaturisce il desiderio di proseguire il percorso iniziato, quando dà luogo a una continuità di esperienze. Questo non vuol dire che un'esperienza debba essere necessariamente un successo, può anche essere un fallimento. Ma un fallimento è educativo se da esso scaturisce la voglia di cercare una nuova soluzione, un percorso diverso, e non lo è se da esso scaturiscono delusione⁶ e resa.

• Esaminiamo le esperienze non educative. Il danno di un insegnamento non efficace non è tanto non aiutare i ragazzi ad apprendere, quanto allontanarli dal gusto di apprendere e ancor più convincerli di non essere portati ad apprendere. Se insegnate o se avete figli, sapete quanto bisogna lottare per restituire a un ragazzo fiducia in sé stesso dopo un'esperienza negativa. Ogni esperienza negativa è una mutilazione.

Abbiamo anche noi subito esperienze di questo tipo. C'è chi di noi non canta, chi di noi non balla, chi di noi ha paura di parlare in pubblico, chi di noi quando vede in un testo delle cose scritte in numeri salta al testo successivo, e anche chi non legge per nulla ed è convinto di non essere portato, mentre si tratta solo di esperienze negative che si sono incrostate nella sua mente e nel suo corpo. Un'esperienza negativa è un'esperienza che blocca, che mutila, che inibisce. Al contrario abbiamo sperimentato l'entusiasmo che viene quando si impara una nuova cosa e poi la si ripete, la si applica, la si perfeziona. Quando una nuova esperienza fa venire voglia di proseguire, di aumentare l'impegno, allora abbiamo aggiunto qualcosa a quello che sappiamo, sappiamo fare e, in sostanza, a quello che siamo. Non c'è differenza se quello che abbiamo imparato è coltivare carote o risolvere equazioni complesse o suonare il flauto dolce: ogni esperienza educativa amplia i nostri orizzonti.

Merita ricordare che le esperienze negative sono in parte inevitabili. Ma sappiamo anche che ogni esperienza successiva può essere utilizzata per rielaborare le precedenti.

Se ci è chiaro il concetto di continuità, dobbiamo, ora, tornare ad approfondire il concetto di interazione. Quando diciamo "l'esperienza

6. Huizinga (1938) ci spiega che il termine "delusione", letteralmente "uscita dal gioco", era usato per indicare il gesto che segnava la resa del lottatore.

insegna", in fondo intendiamo proprio questo. Quale che sia l'esperienza di cui stiamo parlando si tratta sempre di un rapporto. Io che tocco, afferro, alzo, tiro e le cose toccate, afferrate, alzate, tirate che rispondono alla mia azione. Sono le cose i primi maestri e sono maestri più saggi di quelli che hanno studiato per esserlo. Le cose non hanno subito addomesticamenti e sono più schiette. Se tento di tirare una cosa pesante, non si alza. Se provo a toccare lo sportello del forno, scotta. Il forno non dice "per questa volta...", scotta e basta. Se la sabbia non è sufficientemente bagnata non vengono le formine, se è troppo bagnata non vengono lo stesso; nell'interazione il bambino, per tentativi, trova il modo "giusto". Ogni cosa parla e noi impariamo a leggere il libro del mondo provando e riprovando. Non si può costruire un aeroplanino con legno di pino, serve la balsa, non si può costruire una sedia col legno di balsa, non si pianta un chiodo di ferro su legno di quercia, serve un chiodo di acciaio. In alcune esperienze il feedback è immediato, in altre è più complesso.

Visalberghi (1966) ci fornisce un contributo ulteriore per comprendere alcune dinamiche dell'esperienza a partire dal confronto tra gioco e lavoro. Un gioco per appassionarci deve avere alcuni elementi di difficoltà, se è troppo facile non è divertente. La tensione a migliorare è un elemento intrinseco in ogni attività ludica. Una volta imparato come si gioca a ping pong servono avversari sempre più bravi e non ci si diverte a vincere contro uno che non è capace. Quando un'attività diventa routine subentra la noia. Visalberghi (ivi, p. 179) chiama questa caratteristica *impegnatività*, «nel senso che impegna larga parte delle strutture afferenti, efferenti e centrali». Al tempo stesso un'attività troppo complessa non diverte. Per divertirsi bisogna riuscire almeno un po', ovvero ci deve essere già qualche conoscenza o qualche saper fare che deriva da esperienze precedenti. Una volta che si è imparato a tenere gli sci ai piedi si affrontano le piste più facili, poi si va in quelle di media difficoltà; se dopo averci messo gli sci ai piedi ci avessero portato in cima a una pista nera, non ci saremmo divertiti affatto e forse non avremmo sciato più. Questa seconda caratteristica del gioco è la *continuità*. Da queste due caratteristiche Visalberghi ne trae una terza che chiama *progressività*. In sostanza si tratta di un aumento di difficoltà che però non rompe il *continuum* di esperienze. Mentre il gioco si conclude con il raggiungimento del fine (è fine a sé stesso), e dunque dopo aver costruito un castello di sabbia lo si lascia alle onde del mare, il lavoro produce risultati che poi vengono utilizzati per fini ulteriori.

Esistono però lavori di tipo diverso: alcuni conservano le caratteristiche del gioco, come le attività artigianali o alcune attività come quelle del medico, dell'ingegnere, dell'architetto, altri invece sono puramente ripetitivi, pensiamo ad alcune professioni impiegate o alla catena di montaggio. Questi ultimi sono per chi li esercita una vera e propria maledizione ("lavorerai con fatica"), mentre chi è impegnato nei primi vive un'esperienza che Visalberghi chiama *ludiforme*, cioè con caratteristiche analoghe al gioco, e come in un gioco, ad esempio, è in grado di resistere all'impegno molto più di quanto ci si potrebbe ragionevolmente aspettare.

Gioco e attività ludiformi sono esperienze accomunate dalla presenza di un fine che è condiviso, fatto proprio da chi esercita l'attività. Nel lavoro alienante invece il fine è estraneo al lavoratore, che non partecipa né all'ideazione né al profitto. Quando oggi molti lamentano la distanza tra scuola e mondo del lavoro sembrano non comprenderne invece le straordinarie somiglianze. Spesso si è in un luogo in cui i fini e i mezzi sono determinati da altri, si lavora senza un adeguato compenso, sottoposti all'arbitrio di chi comanda.

Alcune attività formative assomigliano a questo secondo tipo di attività, spesso i ragazzi non capiscono il perché delle cose ("lo capirai da grande") e vivono la scuola e lo studio come una maledizione biblica, e gli insegnanti o i formatori come coloro che li costringono, con "bastone e carota", a studiare cose che non hanno scelto e di cui sfugge loro l'utilità, il senso e la bellezza.

Diverso è quanto avviene in altri luoghi formativi che gli allievi hanno scelto. In una palestra, ad esempio, il rapporto tra l'allenatore e i ragazzi che si preparano per attività agonistiche è di totale collaborazione e talvolta è l'allenatore che deve convincere i ragazzi a smettere di allenarsi.

Ma se il centro dei processi di apprendimento è l'esperienza dei discenti, rimangono aperte due questioni: quali sono le cose da insegnare e quale è il ruolo di chi insegna.

1.5

Le cose da insegnare

Una questione che ha molto occupato gli studiosi di educazione è la definizione delle cose da insegnare. Un tempo i ministeri definivano programmi prescrittivi, compilati da esperti, che dopo lunghi ragio-

namenti decidevano quali cose uno studente che frequentava una data classe dovesse imparare e, dunque, anche di quali cose dovesse rendere conto in un eventuale esame esterno. Questi programmi prescrittivi ovviamente non hanno mai funzionato, perché difficilmente gli insegnanti riuscivano a completare tutto ciò che da essi era previsto. Tuttavia rappresentavano una sorta di incubo per i docenti, che si sentivano costantemente inadempienti e impediti nell'usare ragionevolmente, per ciascuna unità di insegnamento, il tempo necessario per impartirlo e consolidarlo. Con il tempo queste modalità prescrittive si sono in parte attenuate e i programmi sono diventati indicazioni con lunghe premesse sull'insegnamento per competenze e per obiettivi. Tuttavia un lettore attento non può che ritrovare una grande continuità tra i programmi di Gentile e le indicazioni dell'ultima riforma.

Nel saggio di introduzione all'*Enciclopedia della scienza unificata* Dewey (1939) ripropone, a partire dal problema dell'unità della scienza, un problema essenziale per capire quali siano le cose da insegnare ponendosi due domande: «Come definire questa cosa, di cui si vuole promuovere l'unità, e cioè la scienza?» (ivi, p. 34) e «Che tipo di unità è fattibile o desiderabile?» (*ibid.*). Per definire il significato di scienza propone di distinguere tra scienza come atteggiamento e metodo e scienza come corpo di conoscenze, tra processo e prodotti. «Non voglio dire che le due cose possano essere separate, poiché un metodo è un modo di trattare delle conoscenze, e la scienza come insieme di conoscenze è il prodotto di un metodo. Ciascuna esiste solo in relazione all'altra» (*ibid.*). Ma anche per concludere che c'è un ordine nella formazione delle conoscenze e che «atteggiamento e metodo vengono prima del materiale contenuto nei libri, nei giornali, negli atti delle organizzazioni scientifiche; e, in secondo luogo, che l'atteggiamento è rivolto prioritariamente agli oggetti e agli eventi della vita quotidiana, e solo in modo subordinato a ciò che è argomento di scienza» (*ibid.*). A questo punto, conclude Dewey, seppure rilevante, il compito di raccogliere in un tutto organico le conoscenze dell'umanità appare una impresa di lungo termine⁷; l'urgenza per la scienza è invece formare a un atteggiamento scien-

7. «Ci si riferisce all'unità della scienza soprattutto in relazione all'unificazione dei risultati della scienza. In questo terreno, il problema del raggiungimento dell'unità della scienza è quello del coordinare l'immenso corpo di scoperte specializzate in un tutto sistematico. Si tratta di un problema reale che non può essere trascurato. Ma c'è anche un significato umano, un significato culturale, dell'unità della scienza. C'è

tifico. Ovviamente se l'impresa di costruire un'enciclopedia dei saperi è difficile per la comunità scientifica, è ragionevolmente impossibile per la scuola. Così nel tempo gli esperti hanno cercato di definire quali fossero i saperi minimi che tutti avrebbero dovuto possedere, poi il tentativo di normare si è indirizzato a separare conoscenze e abilità, immaginando che esistesse un modo di insegnare un sapere che potesse essere distinto da un oggetto e un saper fare che potesse prescindere da un qualcosa da fare. Oggi è di moda il concetto di competenza.

Ma in tutti i casi si tratta di discussioni che Makarenko (1950) avrebbe definito "da pedagogisti dell'Olimpo", discussioni cioè che contrastano con l'esperienza reale di chi lavora in una scuola, entra in classe al suono della campanella e ha di fronte a sé 25-30 ragazzi diversi seduti sui banchi e sostanzialmente impediti di qualsivoglia movimento, che hanno finito da pochi minuti di ascoltare una lezione di fisica e che vivono nel terrore dell'interrogazione di greco dell'ora dopo, e con i quali dovrebbe parlare di letteratura. Si tratta di discussioni sui fini, che prescindono dall'esame dei mezzi e del contesto. Al meglio hanno un carattere esortativo, al peggio servono a colpevolizzare chi è messo nell'impossibilità di fare ciò che gli è richiesto.

Tuttavia è necessario dare una risposta alla domanda di chi chiede come organizzare i contenuti di conoscenza e quali selezionare tra i tanti disponibili e/o richiesti.

- Il primo criterio è che i contenuti più adatti sono quelli che chi insegna conosce bene, trova appassionanti e sente il bisogno di trasmettere.
- Il secondo criterio è che i contenuti devono poter avere un qualche impatto sull'esperienza presente dei discenti (il contrario cioè di "studiate ora perché da grandi capirete"). Questo secondo criterio ha molte implicazioni. Infatti il contenuto nuovo, per rispondere al principio di continuità dell'esperienza, deve trovare riscontri nell'esperienza pregressa degli allievi; solo in questo modo, tra l'altro, potrà essere anche luogo di manutenzione di apprendimenti precedenti. Inoltre ogni nuova proposta deve avere carattere di *impegnatività*, deve cioè poter essere vissuta dagli allievi come una sfida che valga la pena di accettare. Infine ogni contenuto presentato deve poter essere applicabile, trasferibile e utilizzabile per poter essere valutato.

per esempio, il problema dell'unificazione degli sforzi di tutti coloro che esercitano il metodo scientifico nel proprio campo, in modo che questi sforzi possano arricchirsi della forza che viene dall'unione» (Dewey, 1939, p. 35).

- Il terzo criterio è che ogni esperienza deve essere proposta fino in fondo, cioè fino a che non si giunga a trarne gli apprendimenti di sostanza e di metodo. Sottoporre ai propri allievi, ad esempio, tanti autori di letteratura, necessariamente in modo superficiale, equivale a non dar loro modo di apprezzarne nessuno.
- Il quarto criterio è identificare per ogni esperienza proposta percorsi diversi in relazione alle differenti caratteristiche personali dei nostri allievi, in modo che in un lavoro necessariamente collettivo possano riconoscersi persone con caratteristiche diverse.
- Il quinto criterio si riferisce al rapporto tra i contenuti e l'ambito disciplinare nel quale vengono collocati. L'organizzazione delle conoscenze per discipline è evidentemente un artificio a cui siamo ricorsi per semplificare l'organizzazione delle nostre attività di insegnamento. L'effetto a lungo termine però è piuttosto dannoso perché un problema, quale che esso sia, è riferibile all'intero delle nostre conoscenze e qualsiasi riduzione a un solo punto di vista, anche se ne semplifica l'esame, non aiuta a capirlo. È come dire che uno studente va male a scuola perché non studia, senza chiedersi perché non studia, e dunque cercare di risolvere il problema all'interno di questo schema con premi e punizioni per stimolarlo, salvo scoprire che non studia perché non è nutrito in modo sufficiente e che, pertanto, invece di usare una carota metaforica sarebbe meglio fornirgli carote vere a colazione. L'esito di queste riduzioni talvolta è curioso, perché Cartesio si studia in filosofia e gli assi cartesiani in geometria. Kant è un fisico, ma non si studia in fisica e gli integrali si studiano in matematica spesso omettendo che hanno a che fare con quel tipo curioso che sosteneva che "le monadi non hanno finestre".

Bisogna sempre avere presente, nell'interazione con i più giovani, che c'è una sfasatura tra la nostra esperienza e la loro e che non possiamo dare per scontato nulla di ciò che pure ci appare tale: non hanno visto i film che abbiamo visto noi, ascoltato le canzoni che noi abbiamo ascoltato, letto i libri che noi abbiamo letto. Non c'è niente di scontato: don Milani porta i suoi ragazzi a vederé il mare.

Infine è necessario evitare la tentazione di sostituirsi ai propri allievi pur di raggiungere il risultato atteso. È una tentazione che gli adulti hanno quando giocano con i bambini ("lascia fare a me, ti faccio vedere"). In un'indagine sugli esami universitari abbiamo verificato che i professori tendono a parlare più tempo degli allievi, li interrompono continuamente e poi si danno il voto (Lucisano, Cacchione, Sposetti, 2008).

Per questo è ragionevole avere chiara la distinzione tra causa efficiente e causa finale. L'efficientismo, così di moda tra i manager e i tecnocrati, cerca di fare le cose presto e bene senza curarsi degli effetti. Hilmann (1995, trad. it. p. 53) dedica riflessioni di grande suggestività a questo tema a partire dall'esame dei verbali del processo tenutosi a Norimberga a Franz Stangl, il comandante di Treblinka:

Elevare l'efficienza a principio indipendente porta a due conseguenze terribilmente pericolose. In primo luogo favorisce il pensare a breve scadenza – non si guarda avanti fino in fondo – e questo produce un'insensibilità del sentire – non si guarda intorno ai valori della vita, che così sono vissuti in modo efficiente. In secondo luogo i mezzi diventano dei fini: il fare diventa, cioè, la piena giustificazione del fare indipendentemente da quello che si fa. Frasi correnti della vita del business quali "fallo e basta!", "non stare a farti tante domande" "niente scuse: risultati!" sono segnali che il principio di efficienza comincia a distaccarsi dalle sue coorti e ad andarsene per conto proprio⁸.

Ma avevo promesso di non proporvi tabelle, e dunque i criteri elencati hanno un carattere puramente orientativo, e per dar rilievo a questo concetto uso l'autorità di Kant, che affermava che non ci sono regole per stabilire regole.

1.6

Il ruolo dell'esperto

Si impara dell'esperienza, ma evidentemente non è necessario che ciascuno ripercorra tutte le esperienze della specie, molte cose si imparano osservando altri mentre le fanno, chiedendo aiuto a coloro che ne hanno già compiute di analoghe, gli esperti.

Per molti secoli i bambini hanno imparato guardando gli adulti lavorare, andando a caccia e a pesca o nei campi con i genitori, osservando e aiutando, in una sorta di apprendistato permanente. Si andava a bottega da un fabbro, lo si osservava, lo si aiutava ad alimentare la fucina, poi si cominciava con i piccoli lavori e si diventava a propria

8. L'INVALSI sembra essersi appropriato di questo principio e impressiona vedere giovani ricercatori tanto presi dal fare e orgogliosi di quanto fatto da non riuscire a comprendere i limiti e i costi materiali e sociali e i rischi e i danni collaterali di quanto vanno facendo.

volta esperti. Si andava a servizio da uno scriba, lo si osservava copiare, si pulivano i pennini e poi pian piano si prendeva in mano la penna. Il fabbro e lo scriba erano esperti riconosciuti che esercitavano il lavoro che i giovani volevano o dovevano apprendere. Nelle classi più elevate erano i dotti che vivevano a corte a occuparsi della formazione dei rampolli, erano scienziati, filosofi, erano esperti riconosciuti anche quando per condizione si trovavano a essere schiavi.

Le cose sono di molto cambiate con l'istruzione di massa, sono cambiate con lentezza, ma inesorabilmente; prima le scuole e in tempi più recenti le università stanno sempre più adeguandosi ai modelli operativi e concettuali della produzione industriale.

Ancora ai primi del Novecento nei licei insegnavano letterati, ma pian piano i docenti non sono più stati scelti tra coloro che esercitavano le lettere o la scienza, ma tra i laureati nelle rispettive discipline, realizzando uno strano paradosso che mette a insegnare persone che hanno un'esperienza minima delle cose che insegnano e che non sono riconosciute come esperti e spesso non si sentono tali.

Spesso un insegnante di lettere insegna a scrivere, ma per lavoro non scrive, un insegnante di scienze non fa esperimenti e pochi ne ha fatti nei poveri laboratori dell'università, dove a lungo si è preparato per poter iniziare una attività da scienziato che si è conclusa nei preliminari. Così l'*expertise* è passata dalle persone ai libri e gli insegnanti sono diventati divulgatori di quanto contenuto nei libri di testo, custodi di ricette e di istruzioni precostituite, e gli allievi contenitori di contenuti di terza mano.

Ovviamente non è stato un processo semplice e lineare come lo si descrive, né quanto detto è vero per tutti gli insegnanti; ci sono stati momenti in cui si sono tentate reazioni: ad esempio la riforma della scuola media metteva al centro dell'attività didattica la ricerca, le sperimentazioni degli anni settanta tentavano di profilare scuole secondarie superiori diverse e più vivaci. Alcuni insegnanti hanno continuato a coltivare la loro professionalità fino a conquistarsi il ruolo di esperti, ma il modello prevalente temo assomigli a quanto descritto.

Se il nostro primo punto fermo è che il processo di apprendimento-insegnamento si centra sull'esperienza del discente, il nostro secondo punto fermo è che l'insegnante deve essere esperto di quello che insegna, deve sentirsi tale ed essere riconosciuto come tale.

Solo ora possiamo cercare di ragionare sul come si possono propor-

re esperienze educative e su come si fa manutenzione della conoscenza acquisita attraverso queste esperienze.

Nella prospettiva che abbiamo assunto l'esperto stimola a fare esperienze nuove, costruisce le condizioni più adatte perché queste abbiano efficacia educativa, aiuta i ragazzi a comprenderne e a rielaborarne gli esiti.

Questo è assai più difficile di fare lezione: bisogna preparare gli ambienti, trovare i materiali, aiutare i ragazzi a collaborare, a comprendere il senso delle cose che si fanno, a trasferire il gusto di fare le cose bene e non approssimativamente. Se, come abbiamo detto prima, il nostro fine è insegnare un atteggiamento e non un insieme di contenuti, non è importante trasferire molte nozioni, ma costruire contesti in cui i ragazzi possano fare esperienze significative.

Prima ho parlato di manutenzione perché le esperienze non solo vanno fatte, ma comprese e ripetute perché il loro portato possa essere sempre disponibile. Una conoscenza o un'abilità, una volta acquisite, vanno ripetute, applicate, praticate. Un esperto, come abbiamo detto, è una persona che ha avuto molte esperienze dello stesso tipo. Solo la reiterazione di esperienze costruisce un esperto⁹. Allora è inutile insegnare a scrivere se poi passano anni prima che lo scrivere sia praticato in contesti reali. È inutile fare un esperimento una volta nella vita. Chi promuove un'esperienza, dunque, deve progettare e progettare anche il modo in cui valorizzare la sua ricaduta nelle esperienze successive. I gesti vanno ripetuti fino ad acquisire automatismi, la memoria va esercitata, ma ogni esercizio non deve essere fine a sé stesso. È il saggio di fine anno che dà senso a un anno di esercizi di danza classica.

Un educatore, un insegnante o un formatore, nello scegliere le esperienze da proporre, devono fare dunque attenzione a muoversi su quei terreni in cui si sentono esperti, sui quei terreni che li coinvolgono e li entusiasmano e in cui possono trasmettere ai ragazzi il loro gusto del fare e del fare insieme. Che poi l'esperienza sia un giornale scolastico, un sito web, la sistemazione di un parco, l'organizzazione di una gita, un pezzo teatrale, una mostra, la costruzione di un pannello solare, l'organizzazione di un pranzo dietetico per i genitori, un premio per la

9. Si consiglia di leggere a questo proposito Gawande (2002), in cui è rappresentato con realismo il processo di apprendimento di un chirurgo e il limite di una disciplina applicata, non dissimile dall'educazione, in cui l'errore è parte integrante dell'esperienza.

poesia, un libro di racconti, una piccola ricerca sul territorio con analisi dei dati, una mostra fotografica, un cineforum; non necessariamente cose eccezionali, ma concrete e attivanti. Insomma tutto meno che una lavagna e banchi in fila, e sia chiaro che la lavagna, anche con l'alimentazione elettrica, rimane comunque una lavagna.

I.7

Esperienza e disciplina

Intuiva che istituzioni quali le scuole, le chiese, i governi e le organizzazioni politiche di ogni sorta tendevano ad orientare il pensiero verso fini diversi dalla verità, a utilizzarlo per la perpetuazione delle proprie funzioni, e per il controllo degli individui al servizio delle loro funzioni (Pirsig, 1974, trad. it. p. 123).

Dewey (1938, trad. it. p. 6) riassume il modello tradizionale di educazione chiedendo al lettore di ricordare

un'aula scolastica consueta, i suoi orari, i suoi sistemi di classificazione, di esame e di promozione, le regole disciplinari che determinano i fini e i metodi dell'istruzione e della disciplina. [...] Lo scopo o obiettivo principale è di preparare il ragazzo alle responsabilità future e al successo nella vita mediante l'acquisizione d'un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione, daccché, la materia, come le norme della condotta, è trasmessa dal passato, l'attitudine dei discendenti deve pur essere nell'insieme quella della docilità, della ricettività e dell'obbedienza.

Non vi è dubbio che il problema che più affligge chi si trova a insegnare sia ottenere docilità, ricettività e obbedienza e che per chi comanda proprio questo è il principale risultato atteso. Non a caso in Italia si è recentemente fatto tanto rumore intorno alla questione della disciplina, ventilando soluzioni "al bastone" (il 5 in condotta del ministro Gelmini) o "alla carota" (lo studente dell'anno del ministro Profumo).

Ma la condotta rimane un problema (Salerni, 2005). Se la didattica si basa su esperienze di cui gli studenti comprendono il senso e alle quali partecipano da protagonisti, il problema scompare. In tutte le cose che si fanno *sul serio* è implicita una disciplina del pensiero e dell'azione. Una disciplina che è richiesta dalla necessità di raggiungere lo scopo che ci si è prefisso. Anche l'attività più elementare come cuocere

un uovo al tegamino richiede disciplina: bisogna mettere l'olio nella padella, accendere il fornello, farlo scaldare, rompere l'uovo con attenzione per evitare di trasformare il pasto in una frittata, aggiungere il sale, sorvegliare la cottura. Se, ad esempio, ci si distrae una manciata di minuti mentre l'uovo frigge, si salta la cena. Le regole nelle cose da fare, se si tiene al risultato, vengono osservate spontaneamente, così come vengono osservate spontaneamente nelle attività di gioco. Se l'attività che si propone richiede l'intervento di più persone, all'autocontrollo individuale si aggiunge quello che Dewey (1938) chiama il "controllo sociale", il controllo che i membri del gruppo esercitano pretendendo in qualche modo che ciascuno faccia la sua parte. Quando un'attività interessa e coinvolge, i rischi di indisciplina sono pertanto ridotti al minimo, un minimo che richiede comunque un arbitro attento e partecipe. La valutazione dei risultati raggiunti è ovviamente parte integrante di qualsiasi esperienza e consente di verificare che cosa e chi non ha funzionato al meglio e, dunque, di comprendere le necessarie correzioni da fare.

Rimane in molti la confusione tra disciplina e obbedienza, e questa confusione acquista grande rilievo nella vicenda educativa. Immaginiamo che un esperto o una comunità di esperti abbiano raggiunto un accordo su un modo efficace di fare una cosa, che abbiano provato e riprovato, fino ad arrivare alla conclusione che quello sia il modo migliore. Questi esperti vedranno con sospetto qualsiasi tentativo di fare la cosa in modo diverso, riterranno di dover insegnare ai giovani il modo migliore di farla e considereranno qualsiasi obiezione una forma di indisciplina, un rifiuto della loro autorità. Riterranno, come molti ingegneri ed economisti, che la qualità stia proprio nel conformarsi alle regole individuate per fare le cose nel modo migliore o, come si usa dire, "come Dio comanda", tenderanno a considerare l'educazione alla libertà di pensiero un pericoloso attentato alla sicurezza¹⁰.

10. È la base del ragionamento del grande inquisitore di Fëdor Michajlovič Dostoevskij (1878-80, trad. it. pp. 352-3): «"Tu vuoi andare nel mondo e ci vai a mani vuote, con la promessa di una libertà che gli uomini, nella loro semplicità e nel loro disordine innato, non possono neppure concepire, della quale hanno paura e terrore, perché nulla è mai stato più intollerabile della libertà per l'uomo e per la società umana!". "Io ti dico che non c'è per l'uomo preoccupazione più tormentosa di quella di trovare qualcuno al quale restituire, al più presto possibile, quel dono della libertà che il disgraziato ha avuto al momento di nascere". "Tu hai scelto tutto quello che c'è di più insolito, di più problematico, hai scelto tutto quello che era superiore alle sorte

L'obbedienza, tuttavia, non è sempre una virtù (Milani, 1965) e se è vero che bisogna apprendere a rispettare le regole è altrettanto vero che bisogna anche apprendere il coraggio di trasgredirle, di tentare nuove soluzioni. Non si può che convenire con Feyerabend (1975) che quello che in qualche modo è chiamato progresso nasce solo dalla messa in discussione dell'equilibrio di conformità e che, invece, proprio nell'atteggiamento didattico rischia di annidarsi l'idea che per spiegare la realtà essa debba essere semplificata, ordinata, edulcorata eliminandone le contraddizioni, le discontinuità e la ricchezza¹¹.

In qualche misura, esigenza di conformità è cercare una continuità nello sviluppo dei processi umani e sociali, dando a questo una forma, sia essa lineare, dialettica o ancora più arditamente articolata. È, dunque, una forma a guidare i processi di apprendimento-insegnamento, mentre lo sviluppo dei processi di apprendimento attraverso l'esperienza sembra procedere con un dinamismo in cui le forme sono solo il portato (trascendentale o naturale) dei meccanismi cognitivi¹².

Un'esperienza o un problema non sono mai di per sé riconducibili a un paradigma disciplinare, ma l'esigenza di presentarli come luoghi di una disciplina fa sì che questi vengano offerti in una forma già definita. Le spiegazioni contengono le domande e le domande prevedono le risposte accettabili e se qualcuno prova a proporre qualcosa di diverso viene considerato somaro, presuntuoso, irriverente. È curioso notare che le diverse discipline, pur sembrando naturalmente portate a confliggere tra loro e a vanificare gli sforzi verso un ragionevole dialogo, abbiano tutte un punto di convergenza sulla questione della condotta a scuola.

In questa prospettiva il conflitto generazionale rappresenta una delle difese contro l'immobilismo. I giovani hanno meno esperienza

degli uomini, e perciò hai agito come se tu non li amassi affatto. E chi è che ha agito così? Colui che era venuto a dare per loro la sua vita! Invece di impadronirti della libertà umana, l'hai moltiplicata, e hai oppresso per sempre col peso dei suoi tormenti il regno spirituale dell'uomo. [...] Se tu lo avessi stimato meno, gli avresti anche chiesto di meno, e questa sarebbe stata una cosa più vicina all'amore...».

11. «Più specificamente si può dimostrare quanto segue: data una norma qualsiasi, per quanto "fondamentale" o "necessaria" essa sia per la scienza, ci sono sempre circostanze nelle quali è opportuno non solo ignorare la norma, ma adottare il suo opposto» (Feyerabend, 1975, trad. it. p. 21).

12. Si consiglia la lettura di una favola di Paolo Marabotto (2001), che rende in modo molto evidente il rischio del tentativo di imporre una forma razionale alla vicenda umana.

e vogliono farne, gli adulti hanno vissuto, hanno combattuto, hanno vinto o si sono arresi: quelli che hanno vinto difendono i loro nuovi confini, quelli che si sono arresi sono stanchi di rischiare. I giovani, se non educati alla "servitù volontaria" (La Boétie, 1576), vogliono invece tentare strade nuove. Molti pagheranno a caro prezzo questi tentativi. Volare alto è rischioso. Ma se oggi voliamo dobbiamo qualcosa anche alla disobbedienza di Icaro.

1.8

Valutazione o comprensione

Noi studiosi delle scienze sociali faremo bene a tenere a freno la nostra brama di controllare questo mondo che comprendiamo in modo così imperfetto. Non dovremmo consentire a questa nostra comprensione imperfetta di alimentare l'ansia e di aumentare così il bisogno di esercitare il controllo. I nostri studi dovrebbero essere invece ispirati a un principio più antico ma oggi poco onorato: la curiosità per il mondo di cui facciamo parte. Il premio di questo impegno non è il potere, ma la bellezza (Bateson, 1972, trad. it. p. 315).

Una didattica basata sull'esperienza comprende una costante attività di valutazione da parte di tutti gli attori del processo. In alcuni modelli educativi, tuttavia, questa attività assume il carattere del giudizio di chi insegna su chi impara. Un giudizio che comporta effetti punitivi se chi dovrebbe imparare non risponde in modo adeguato alle attese di chi insegna. Questo modello crea un disturbo nel rapporto tra chi insegna e chi impara: chi insegna assume anche senza volerlo il ruolo del nemico al cui giudizio bisogna sfuggire, a prescindere dal merito.

Non succede questo a un allenatore che prepara i suoi ragazzi a una gara, a un direttore di orchestra che guida le prove di un gruppo di orchestrali: chi ha un dubbio, una debolezza, un problema chiede consigli ed è grato delle indicazioni, anche degli urlacci eventuali. Così se vado da un medico generalmente tendo a collaborare con lui e ad aiutarlo a valutare la mia situazione fisica, ma se lo stesso medico dovesse valutare il mio stato di salute in funzione di una promozione sul lavoro, probabilmente eviterei di fornirgli tutti gli elementi per un'anamnesi completa.

Mi sono spesso interrogato sul perché i miei studenti universitari non facciano mai domande alla fine della lezione e ho osservato con invidia

quanto invece tendessero a parlare con un giovane ricercatore che svolgeva un modulo integrativo. La risposta è semplice: l'esame lo faccio io, e chi ha un dubbio e pensa di non aver capito, teme che la sua domanda possa costituire per me un primo elemento di giudizio. Un giudizio che, se pure espresso nella forma più garbata ("Preferirei approfondire meglio con lei i contenuti dell'esame nella sessione di settembre"), comporta effetti tali da far ritenere prudente correre il numero minore di rischi.

Questa contraddizione potrebbe essere risolta solo separando insegnamento e giudizio sui risultati. Abbiamo solo alcune esperienze di questa possibile situazione. Succede ad esempio negli esami di Stato che il membro interno si trovi nella situazione di allenatore degli studenti che dovranno sostenere l'esame giudicati da colleghi di altre scuole. Chi ha vissuto questa esperienza, come docente o come studente, sa come cambiano i rapporti: aumenta la fiducia reciproca, il docente tende a cercare i punti di forza dei suoi allievi e a valorizzarli, gli allievi non nascondono le loro paure e debolezze, e miracolosamente in queste situazioni anche i peggiori migliorano.

Chiarito che esistono problemi reali e ineludibili, nel parlare di valutazione, in particolare in questo momento storico, c'è il grande rischio di soffermarsi sul *come* (prove scritte, test, interrogazioni ecc.) e di perdere di vista il *perché*, di discutere sui *mezzi* e di perdere di vista i *fini*, dimenticando che sono i *fini* a richiedere mezzi coerenti per essere raggiunti al meglio.

Il nostro fine rimane quello di aiutare persone meno esperte a diventare più esperte, gli studenti a diventare studiosi¹³, a fare esperienze educative e a conservarne gli apprendimenti.

Dunque la prima cosa che dobbiamo conoscere sono i loro nomi, le loro esperienze precedenti, i loro interessi, i loro punti di forza. È necessario dedicare molto tempo a questa attività, perché anche in esperienze comuni sarà importante avere elementi per richiamare l'attenzione di ciascuno.

I punti di forza sono più importanti dei punti deboli. Il modello tradizionale delle prove di ingresso, fatte per misurare quanto la prepara-

13. Tommaso Campanella (1976, pp. 29-31), dopo aver definito la scienza come la capacità di ricercare i mezzi più idonei per conseguire il fine, dà una interessante definizione della studiosità: «Alcuni vogliono conoscere per conoscere e questi sono viziosi, altri vogliono conoscere per essere conosciuti e questi sono ambiziosi, altri per far guadagno e questi sono avari; altri infine per diventar migliori e questi sono studiosi» (ivi, p. 31).

zione dei ragazzi dista da quella che ci aspettiamo, copre di conseguenza solo alcuni degli aspetti che ci interessa conoscere. Valutare significa anche apprezzare e per essere efficaci dobbiamo scoprire il valore delle esperienze pregresse dei nostri allievi. Apprenderemo che alcuni hanno passione per la musica, altri per il cinema, altri per il calcio, altri per il computer, e forse ce ne sono alcuni che hanno letto libri con passione, qualcuno bravo in enigmistica, qualcuno con la passione per il disegno.

In una prima fase è bene dare spazio agli allievi per esprimersi, per raccontare che cosa fanno e che cosa sanno fare, poi, invece, è utile approfondire e anche utilizzare alcune misure e qualche strumento che ci aiutino a risparmiare tempo e fatica e a organizzare meglio le nostre conoscenze.

1.9

Misurare e valutare

Troppo spesso, ci chiediamo come misurare qualcosa senza affrontare la questione di che cosa potremmo fare con le misure una volta ottenute. Noi vogliamo sapere come, senza porci il problema del perché. Io spero di poter dire senza irriverenza, cercate prima ciò che serve ai vostri bisogni e tutte le altre cose vi saranno date di conseguenza (Kaplan, 1964, trad. it. p. 214).

“Test”, “valutazione”, “misurazione” sono parole di moda, recepite nei nuovi programmi scolastici e a volte inserite nelle locandine patinate dei convegni, insieme magari a “tassonomia”, “docimologia”, “metrologia” ecc. Il fatto che queste parole siano di moda, di per sé, potrebbe essere un buon segno, ma purtroppo si ha l'impressione che sia di moda soprattutto parlare di queste cose e molto meno investirci sopra, cioè fare ricerca, praticarle nella didattica.

Per questo affrontare il problema del perché misurare e del perché usare i test è sfondare una porta aperta, ma d'altro canto assomiglia in sostanza alla fatica di fare acquisire buone abitudini: nessuno è contrario a lavarsi i denti la mattina e tutti sono convinti che è bene farlo, ci deve essere però una specie di inerzia che rappresenta a un tempo la fortuna e la disperazione dei dentisti.

Al tempo stesso rimangono numerose le obiezioni rispetto all'uso dei test e di altre tecniche di misurazione. Alcune sono di derivazione filosofica e in sostanza si possono riassumere nell'inattuabilità dell'atto singolo, e quindi nella impossibilità di qualsivoglia misura;

altre derivano dai rischi che nascono quando le procedure di misurazione vengono utilizzate come soluzione dei problemi e non come strumento di conoscenza.

Inoltre è necessario tenere conto che le misure vengono assunte all'interno di un sistema di regole rigoroso e che possono essere utilizzate solo tenendo conto dei limiti che il sistema di regole impone: ogni uso improprio è destinato a creare confusione. In questo la fretta che l'atteggiamento del pensiero tecnologico impone non aiuta, come non aiutano le cattive abitudini maturate in anni e anni di uso improprio di sistemi di misura. Perché un vizio terribile è invocare i sistemi formali, la scienza e le sue regole, salvo poi non rispettarle proprio quando devono essere utilizzate, comportamento questo che funziona efficacemente come modello per le giovani generazioni.

L'esempio più evidente di un uso improprio di misure è la media di voti.

Quando si insegna ai bambini a fare le prime operazioni si spiega che per sommare, sottrarre, moltiplicare e dividere è necessario che si ragioni di oggetti della stessa natura. Non si possono sommare tre pere e due mele e dire che il risultato è cinque. Allo stesso modo, se un ragazzo risponde bene su Napoleone (voto otto) e male sulla rivoluzione americana (voto quattro), dato che le nostre informazioni si limitano a questi due aspetti, dire che ha una conoscenza della storia da sei è sbagliato. Quel sei è frutto di un errore nell'uso delle scale di misura. Prendere le decisioni a partire da una sintesi sbagliata è inappropriato.

Un secondo errore diffuso, legato sempre al mescolare cose diverse, è usare i voti disciplinari per punire la cattiva condotta e poi fare media di misure di abilità e di giudizi sul comportamento (Salerni, 2005).

Un terzo errore è fare la media di misure assunte in momenti distanti nel tempo. Questo terzo errore è codificato nel sistema di crediti per gli esami di Stato. Sarebbe come dire che Lucisano pesava 60 kg a 18 anni, ora ne pesa 90, dunque il suo peso è 75. Secondo questa logica, se un ragazzo prende due al primo scritto, cinque al secondo e otto al terzo ha una media insufficiente, e io sono molto più leggero.

Lo scopo della misura dell'apprendimento è di fornire all'insegnante informazioni da utilizzare per scopi educativi e di dare un feedback ai ragazzi sul lavoro che hanno svolto. Queste informazioni potranno essere usate dall'insegnante (accanto alle sue osservazioni personali e a informazioni attinte da altre fonti) per decidere quali strategie sono richieste per migliorare le competenze dei suoi allievi.

Possiamo identificare diverse funzioni delle misure di risultati di apprendimento utili per chi insegna (Pumfrey, 1985, p. 3).

a) *Definire il punto di partenza per l'attività didattica.* Se un insegnante si trova a iniziare il lavoro in una classe e conosce poco delle abilità dei suoi studenti, l'uso di test potrà aiutare a definire i livelli di ingresso. A questo scopo è utile usare strumenti in grado di riferire le misure ottenute ai livelli generali di abilità di una certa fascia di età, e per interpretare i risultati è necessaria anche una certa esperienza di osservazione personale dei comportamenti dei ragazzi. L'uso di test standardizzati potrà integrare le conoscenze generali dell'insegnante e l'uso di protocolli guidare utilmente l'osservazione. Sulla base dei livelli di ingresso sarà possibile definire per ciascun ragazzo il percorso formativo più adatto e scegliere i tipi di materiale da proporgli.

b) *Confrontare i risultati di uno studente con quelli della classe.* È importante per un insegnante essere consapevole delle differenze interindividuali tra gli allievi della propria classe; questo può aiutare a organizzare meglio i ruoli e i gruppi di lavoro e a provvedere materiali di recupero e/o di rinforzo.

c) *Confrontare i livelli di apprendimento conseguiti dalla propria classe con quelli di altre realtà territoriali e nazionali.* Normalmente un insegnante non conosce il grado di abilità degli studenti delle altre classi. Potrebbe essere legittima, invece, la preoccupazione di verificare se i propri studenti si avvicinano o meno a uno standard nazionale.

d) *Misurare i progressi dei propri studenti.* I progressi possono essere misurati in molti modi: libri letti, comportamenti padroneggiati ecc. La differenza tra il punteggio in un test ottenuto all'inizio di un percorso didattico e quello ottenuto alla fine fornisce una misura utile a questo scopo.

e) *Verificare l'efficacia delle proposte didattiche.* Evidentemente è utile verificare se un certo percorso didattico ha avuto effetti, e se questi effetti sono stati uguali per tutti gli studenti o se, invece, l'attività in questione ha portato vantaggi solo ad alcuni. È abbastanza comune per un insegnante motivato, che porta avanti un percorso didattico, cercare conferme alla sua ipotesi di lavoro. In questi casi l'uso di misure può ovviare al rischio di percepire risultati positivi solo perché ci si è impegnati molto.

f) *Comprendere le difficoltà dei singoli.* In particolare alcuni test consentono all'insegnante di identificare le specifiche difficoltà di uno studente. In alcuni casi queste carenze possono essere direttamente collegate a particolari problemi, come dislessia, disgrafia, stress. È evi-

dente che una diagnosi precoce di queste difficoltà comporta vantaggi nella ricerca di interventi di recupero.

Altre volte è difficile far risalire le difficoltà rilevate a una causa precisa. È bene tener conto del fatto che il test ci fornisce una misura dell'abilità in esame che rimane relativa alle caratteristiche della prova utilizzata e alle condizioni in cui si realizza.

È ancora importante capire che una prova va interpretata in relazione al contesto in cui si svolge. Mentre il risultato positivo a una prova può essere assunto come indicazione di potenzialità, il risultato negativo deve essere considerato con estrema cautela.

Ad esempio, se sottoponiamo un ragazzo a un test di salto in alto e salta 1 metro e 10 cm, l'informazione di cui disponiamo è che il ragazzo nelle condizioni date ha saltato 1 metro e 10 cm; ne possiamo ricavare il fatto che in una prova successiva, nelle stesse condizioni, dovrebbe raggiungere lo stesso risultato, un po' più o un po' meno. Non possiamo dire nulla, però, sulle prestazioni che il ragazzo, in condizioni diverse, più motivato e meglio allenato potrebbe fornire. Non sulla base di una sola prova né di poche prove.

Un collega che stava conducendo ricerche nell'archivio dell'ETH (il Politecnico di Zurigo) si è imbattuto nella minuta degli esiti dell'esame di diploma di Albert Einstein del 27 giugno 1900; dalla minuta si evince che Einstein era il peggiore dei candidati in Matematica e Fisica, se si eccettua la sua futura moglie Mileva Marić, che fu bocciata. Per questo motivo fu l'unico del gruppo a non ottenere un posto al Politecnico.

È necessaria, dunque, la massima cautela nell'interpretazione e nell'uso dei risultati di una prova, anche per evitare che una cattiva prestazione diventi una predizione di insuccesso, poiché le aspettative degli insegnanti producono effetti rilevanti sul rendimento degli alunni, come hanno dimostrato Rosenthal e Jacobson (1968) nel loro studio noto come "effetto Pigmalione"¹⁴.

14. «I maestri di una scuola elementare vennero informati che il 20% dei loro alunni mostravano un potenziale intellettuale insolitamente alto. I nomi di questo 20% erano stati scelti mediante una tavola di numeri casuali, vale a dire erano stati estratti a sorte. Eppure, otto mesi più tardi i quozienti di intelligenza (QI) di questi alunni straordinari o "magici" erano aumentati in misura significativamente maggiore di quelli degli altri che non erano stati segnalati all'attenzione del corpo insegnante. La variazione delle aspettative dei maestri sulla capacità intellettuale degli alunni "speciali", aveva portato a un mutamento reale delle loro prestazioni, benché fossero stati scelti a caso» (Rosenthal, Jacobson, 1968, trad. it. p. 14).

Il lavoro di verifica di risultati di apprendimento è parte del discorso più ampio della valutazione, intendendo per valutazione il giudizio e il processo istruttorio che precedono una scelta.

È vero ciò che afferma Visalberghi (1955, p. 18): «La misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce». Ogni volta che si percepisce un problema c'è sempre una qualche idea di soluzione (senza una sia pur vaga idea di soluzione il problema non sarebbe tale); a questo primo giudizio (pre-giudizio) seguono indagini che servono a confermarlo o a metterlo in discussione e, ancora, a meglio definirne i contorni. È qui che entrano in gioco osservazioni, prove, misure.

Ora, i test, le interrogazioni, le osservazioni sono solo mezzi di raccolta delle informazioni e non sono sinonimo di valutazione, poiché nella valutazione entrano in gioco anche i valori, gli scopi e la responsabilità di chi sceglie.

Visalberghi, in apertura del libro *Misurazione e valutazione* (ivi, p. 11), rifletteva sui diversi significati della parola “misura” nel processo educativo. «Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la “misura” intesa come operazione di conteggio non debba accompagnarsi con la misura intesa come abito di equilibrio e di discrezione. Si potrebbero fare, è vero, sottili analisi circa l'origine classica dei due significati ed il loro uso rinascimentale, ma non crediamo che i risultati sarebbero in contrasto con la semplice osservazione di buon senso che l'abito stesso del misurare, implicando l'attitudine a vedere un più e un meno dove il giudizio affrettato vede qualità assolute, è esso stesso un abito di riflessività, di moderazione, di prudenza». Per chiedersi poi: «Come si spiega allora che la tendenza contemporanea a “misurare” tutto si accompagni spesso con atteggiamenti completamente opposti?» (*ibid.*).

L'attuale tendenza a misurare tutto e tutti, a fare graduatorie di merito tra insegnanti, scuole, università ha il vantaggio di farci provare quello che provano gli studenti e di riportare alla nostra coscienza esperienze che avevamo rimosso. L'idea che la tecnologia possa fornire strumenti per una scientifica distinzione tra buoni e cattivi ci ha portato a definire questa moda culturale come *Sindrome del figlio dell'uomo*¹⁵.

15. La rivista “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies” ha aperto un interessante dibattito sul tema della valutazione in cui, accanto agli interventi di Gaetano Domenici e Michele Pellerey, compare un articolo di chi scrive dal titolo *La sindrome del figlio dell'uomo* (Lucisano, 2011).

Il fatto poi che importanti agenzie nazionali, compulsate dal desiderio di valutare tutto e tutti e di fornire alibi ai decisori politici per le decisioni già assunte, non rispettino i più elementari criteri di quella scientificità che usano come giustificazione del proprio operato, provoca in chi si occupa di educazione una forte resistenza all'uso di strumenti di misura.

La tentazione di reagire alla *folie évaluation* buttando il bambino con l'acqua sporca è forte¹⁶. È quello che anima gli insegnanti che si oppongono alle prove INVALSI, in fondo mostrando che obbedire non è sempre una virtù e che non anima i docenti universitari, pronti a piegarsi alla servitù volontaria all'ANVUR pur di avere i favori del re di Persia. «Son dunque gli stessi popoli che si fanno dominare, dato che, col solo smettere di servire, sarebbero liberi» (La Boétie, 1576, trad. it. p. 10).

Continuiamo, tuttavia, a credere che fare ricerca e prendere misure sia utile (Lucisano, 2010). Non è neanche necessario, per farlo, essere molto esperti, se si è consapevoli dei limiti e degli scopi del nostro lavoro: il criterio che dovremmo usare per giudicare non è tanto la precisione quanto la sua funzionalità. A volte sarà bene definire in anticipo il livello di precisione che ci occorre, per evitare di impazzire nello sforzo di costruire strumenti inutili. Ad esempio, dovendo misurare la larghezza di un armadio per vedere se entra in una stanza, potrò ritenere sufficiente un metro da falegname e non avrò bisogno di strumenti di misura più sensibili, ma più complessi.

Esiste, ancora, il rischio che alcuni insegnanti nutrano aspettative troppo alte nei confronti dei test e che deleghino a questi la responsabilità di ogni decisione. Un test può dare indicazioni utili per uno scopo e non per un altro. Non esiste mai il caso in cui il risultato di un

16. «In questo inizio di XXI secolo in Occidente, la follia – sociale – ha preso un nome: valutazione. Da due – tre? – decenni, non ci sono più amministrazioni o istituzioni che possano sfuggire al suo controllo, ai suoi dictat. Si impone, si propaga in ogni luogo, si fa agente e vettore di una potente ideologia, assicura il suo regno, diventa un modo di governo. [...] La valutazione non si accontenta di esercitare i suoi talenti su ogni aspetto della vita di ciascuno, gioca anche la carta del proselitismo, ha sete di servi, i valutati di oggi sono impazienti di diventare i valutatori di domani. In questo modo si sviluppa, sotto la bandiera dell'efficacia e del pragmatismo: conquista nuovi settori, si nutre dell'umano, facendo adepti preoccupati di portare a loro volta la buona parola, di nuove reclute impazienti di riprodursi a loro volta, dei nuovi convertiti al culto del numero – che usa come equivalente della scienza e dell'oggettività su cui pretende di fondare i suoi valori» (Abelhauser, Gori, Sauret, 2011, p. 7, trad. mia).

test senza altre fonti di informazione possa essere l'unico elemento per una decisione educativa.

Ovviamente è utile una qualche competenza nell'uso di strumenti di misura, ma per questo è bene fare riferimento alla relativa letteratura¹⁷. Merita ricordare che saper utilizzare prove strutturate consente di fare molte domande a molti studenti in poco tempo e libera tempo per le attività di apprendimento-insegnamento. I tradizionali metodi di misura, invece, rischiano di occupare circa il 50% dell'attività didattica e di sollecitare uno studente alla volta lasciando gli altri in uno stato di passività.

I.10

Educazione e scienza dell'educazione

Quanto abbiamo detto finora non consente una soluzione semplice. I processi di apprendimento-insegnamento sono complessi e comportano modalità diverse di rapporto, spesso l'integrazione di azioni contraddittorie. Tuttavia non si può negare che sia utile studiarne a fondo le caratteristiche, evidenziarne gli aspetti ricorrenti, conoscere i percorsi che hanno maggiori possibilità di essere efficaci. Questo compito poi è di tutta la comunità che affronta il compito educativo con mente aperta, senza pregiudizi, e in questo compito, ancora, c'è grande continuità tra il lavoro di chi educa un figlio basandosi su conoscenze di senso comune e quello di chi fa ricerca ed elabora dati per cercare di descrivere meglio ciò che avviene o per cercare soluzioni nuove e più efficaci.

Il sapere che abbiamo visto esiste solo in chi lo riconosce e deve dunque, per sua natura, essere condiviso. Quando diventa sapere educativo deve coinvolgere studiosi di tutte le discipline, insegnanti, genitori, ma soprattutto allievi e costruire momenti di scuola nel senso etimologico del termine.

Pertanto il sapere educativo deve muoversi contro le corporazioni disciplinari intanto in nome dell'unità dell'educando, che non è riducibile a matematica, italiano, educazione fisica, disegno, scienze

17. A tale proposito, fra i tanti testi disponibili, senza alcuna pretesa di essere esaustivi, cfr. Lucisano, Salerno (2002); Benvenuto (2003, 2007); Domenici (2003); Vertecchi (1976, 1993a).

ecc.¹⁸. In primo luogo deve muoversi contro la corporazione di coloro che pensano di poter essere gli unici a disporre del sapere educativo.

Ma una volta sconfitti coloro che sul sapere educativo pretendono un primato sulla base di motivi religiosi, politici o corporativi, rimane il problema della necessità di evitare che il nostro campo diventi terreno di conquista di studiosi da bar dello sport.

Per parlare di formazione, istruzione, scuola, occorrono persone che abbiano studiato a fondo i problemi, che ne conoscano la storia, che ne comprendano le dinamiche, che abbiano visto le condizioni in cui la scuola vive, non diversamente da come per operare al cuore occorrono professionisti che abbiano una solida esperienza di questo tipo di operazioni.

In sostanza occorre lavorare perché si formino esperti nei diversi ambiti di studio e di lavoro legati alle tematiche dell'educazione.

Provo a fare un esempio: se i test sono uno strumento utile per alcune attività educative, come le prove di accesso orientative o selettive all'università, allora occorre che in ogni università ci siano alcuni esperti di costruzione di prove strutturate e di analisi delle medesime. È inaccettabile che le prove vengano improvvisate e che per analizzarle si usino, quando si usano, procedure degli anni settanta, se non degli inizi del Novecento. Oggi le professionalità necessarie non ci sono e nessuno se ne preoccupa, così i destini dei nostri figli sono affidati a prove mal costruite e analizzate ancora peggio. La richiesta formulata più volte, e ribadita anche da Benedetto Vertecchi (2012b), di avere un Istituto nazionale di ricerca educativa è stata sempre disattesa¹⁹. Ma un istituto di ricerca da solo non basta. Bisogna prevedere una modalità coerente per il trasferimento delle conoscenze da chi lavora in prima linea nelle scuole e nei luoghi di formazione a chi studia e da

18. Nella patria del Gattopardo queste discipline hanno cambiato nome; nella scuola secondaria di primo grado ora si chiamano Scienze motorie e sportive e Arte e immagine; non è però solo un cambiare tutto per non cambiare nulla, perché le scienze motorie e sportive possono essere studiate su un libro di testo e dunque anche senza palestre e docce.

19. Sono significative a questo proposito le proposte emerse dal lavoro della commissione presieduta da Visalberghi e incaricata di fare relazione sullo stato della ricerca educativa in Italia (MIUR, 1992, p. 23), che chiedeva di adeguare gli investimenti nel settore della ricerca educativa a quelli europei e sottolineava che «è indispensabile che il Paese disponga di almeno un Istituto di ricerca pedagogica a carattere nazionale e di natura pubblica».

chi studia a chi lavora, altrimenti la ricerca finisce per ridursi a lavoro accademico e a pubblicazioni utili solo per la dieta a punti imposta ai ricercatori. Bisogna inoltre prevedere una modalità seria di preparazione degli insegnanti, poiché dopo l'esperimento delle SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) si è persa traccia di un progetto coerente e si procede con soluzioni provvisorie in assenza di una strategia che non sia quella di trovare soluzioni a costo zero.

Serve poi che si intervenga su tutto il contesto del sistema formativo con risorse che consentano di renderlo produttivo e anche di limitarne gli sprechi. Un sistema basato su aule con i banchi in fila, senza laboratori e altri spazi per l'esperienza, un sistema dove dopo le attività fisiche i ragazzi non hanno la possibilità di lavarsi è comunque diseducativo, qualunque merito venga premiato nelle condizioni date.

La scuola e l'università, così come sono, sono prevalentemente utopie in senso letterale, cioè non luoghi, e senza luoghi non vi è molto spazio per esperienze tali da produrre risultati efficaci; tuttavia molti educatori e insegnanti riescono a realizzare esperienze educative. Questo testimonia il limite di qualsivoglia previsione scientifica e la possibilità di impostare un'alleanza di persone sensate che ottenga i cambiamenti necessari.

I.II

Domande di un docente educatore

Nel 2012 ho avuto la possibilità di tenere una conferenza sulle problematiche della valutazione ai docenti di un liceo di Salerno. Durante una pausa una collega si è avvicinata per chiedere il mio parere su una situazione difficile che si trovava ad affrontare: «Ho un ragazzo che ha lavorato poco e male, viene da un contesto molto disagiato [...], stando ai voti non ci sarebbe scelta, ma è evidente che per lui significherebbe la strada, forse la malavita». Io ho provato a risponderle che avrebbe dovuto scegliere in funzione di ciò che risultava più utile per il ragazzo e che dai nostri studi la bocciatura risulta avere una probabilità di effetti positivi minima. Lei si mostrava d'accordo, ma ribadiva: «Non è facile. Ci sono gli altri ragazzi, non capirebbero, crescono così competitivi. Qualche collega dice che punire un ragazzo serve poi da esempio agli altri».

Non avevo ricette da darle, sapeva meglio di me e più di me. Mi è solo venuta in mente la parabola del *Figliol prodigo* e l'amarezza del

padre nel vedere la reazione del figlio buono. Mi sono chiesto se quel padre è poi riuscito a far comprendere al figlio buono il senso della sua azione, e se quel figlio, non avendo capito, è rimasto buono, se era veramente buono prima o solo obbediente, se si può essere buoni senza comprendere. Certo i rapporti tra fratelli sono andati male sin dall'inizio della vicenda umana.

Non ci sono risposte, ma farsi domande è il solo modo di procedere e non si può che sbagliare. Mentre scrivo la collega avrà ormai preso la sua decisione, e solo il tempo potrà verificarne gli esiti (in fondo il valore di questa scelta è nel modo in cui sarà compresa dal ragazzo e da tutti coloro che vi sono implicati, e dai tanti altri eventi sui quali non abbiamo alcun controllo).

Chi si occupa di educazione sa che quotidianamente vanno assunte decisioni e che non c'è sempre una scelta giusta, né ci sono regole che possono esimerci dalle responsabilità di avere scelto. «Questo significa che l'educatore ogni volta, in modo intuitivo o razionale, deve esporre il suo operare al gioco alterno delle motivazioni di questo o di quel provvedimento» (Bueb, 2006, trad. it. p. 16).

Questa responsabilità costituisce il peso e il rilievo del mestiere di artigiano-educatore. Non si può rinunciare a scegliere, come non si può rinunciare a educare, si può al massimo cercare di condividere queste responsabilità con altri, senza che, tuttavia, questa condivisione limiti il peso e il valore del nostro contributo.

È di moda lamentarsi dei tempi, alcuni dicono che i nostri siano tempi bui, o forse i tempi sono sempre gli stessi. Per questo bisogna comprendere più che valutare, e sperare che comprendendo potremo a nostra volta essere compresi.

Eppure lo sappiamo:
 anche l'odio contro la bassezza
 stravolge i lineamenti,
 anche la rabbia per l'ingiustizia
 fa la voce roca. Oh, noi
 noi che volevamo preparare le basi per la gentilezza,
 non abbiamo potuto noi stessi essere gentili.
 Voi invece, quando sarà venuto il momento
 che l'uomo sia un aiuto per l'uomo,
 pensate a noi
 con indulgenza.

Bertolt Brecht, *Ai posteri*, in *Poesie di Svendborg*