



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento Scienze della Persona

Ciclo n. XXII

**LA SCUOLA E IL PROFONDO. SULLE TRACCE DEL POST
CURRICOLARE**

Supervisore

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Tesi Dottorato di Ricerca

Ermanno PURICELLI

Matricola n. 700258

ANNO ACCADEMICO 2008 / 2009

PREMESSA	5
Cap. 1 - LO SFONDO TEORICO	9
1. La funzione analogico-euristica del gioco	9
2. La nozione di gioco linguistico nelle <i>Ricerche filosofiche</i>	13
2.1 <i>Il linguaggio come famiglia dei giochi linguistici</i>	14
2.2. <i>Il gioco linguistico in quanto fenomeno originario</i>	18
2.3 <i>Una categoria particolare di giochi</i>	25
3. Il tema dell'insegnare e dell'apprendere in Wittgenstein.....	29
4. Annotazioni sul gioco linguistico dell'insegnare e dell'apprendere.....	34
4.1 <i>Proposta e analisi di un esempio</i>	34
4.2 <i>Riflessioni sull'esempio: aspetti strutturali e di funzionamento</i>	37
Cap. 2 – SCUOLA, PRATICHE SCOLASTICHE E CODICE	44
1. I limiti della trattazione di Wittgenstein.....	44
2. La scuola come mondo.....	46
2.1 <i>Gli aspetti architettonici ed istituzionali</i>	47
2.2. <i>Le pratiche educative e didattiche</i>	48
2.3. <i>Il profondo come fattore di unità e congruenza</i>	51
3. In merito all'espressione codice scolastico	53
4. "Della certezza": sul fondamento dei giochi linguistici.....	56
5. Il codice scolastico come fondamento o sistema di certezze.....	61
6. Il dinamismo del mondo della scuola	63
6.1 <i>Il codice scolastico come fattore inerziale</i>	66
6.2 <i>Il tema delle direzioni del dinamismo</i>	68
Cap. 3 – IL CODICE E IL SUO CAMPO DI AZIONE	71
1. L'apprendere/insegnare come semplice <i>accadere</i>	72
2. L'apprendere come esperienza e lo <i>scholázein</i>	76
3. Dallo <i>scholázein</i> spontaneo e occasionale alla <i>scholé</i>	79
4. Giochi educativi e didattici e scolarizzazione dell'apprendere	83
5. Il campo d'azione del codice: esperienza e processo di apprendimento .	85
6. La costruzione dell'esperienza e del processo di apprendimento.....	89
6.1 <i>La configurazione del chi</i>	89
6.2 <i>La configurazione del che cosa</i>	90
6.3 <i>La configurazione del come</i>	92
7. Il campo e le funzioni del codice: una sintesi conclusiva	96
SECONDA PARTE	99
Cap. 4 – ALLA RICERCA DEL PROFONDO DELLA SCUOLA ITALIANA	104
1. Lo stigma ideologico della scuola post unitaria.....	104

2.	La lunga stagione dei programmi di Stato	110
3.	La svolta degli anni '70: dai <i>programmi</i> alla <i>programmazione</i>	115
4.	Il codice curricolare come profondo della scuola italiana	121
4.1	<i>Il chi dell'apprendere in quanto individuo</i>	122
4.2	<i>Il che cosa tra elementi di cultura e obiettivi</i>	126
4.3	<i>Il come e l'immagine del percorso</i>	132
5.	Il codice curricolare in sintesi	140

Cap. 5 - SEGNALI E FERMENTI DI CAMBIAMENTO **143**

1.	Lo spartiacque della Costituzione repubblicana.....	144
2.	Il faticoso transito dalla scuola-apparato alla scuola dell'autonomia.....	147
3.	Le nuove norme generali e la viscosità del codice curricolare	152
4.	Fermenti di cambiamento	156
5.	La <i>persona</i> come possibile chi dell'apprendere	161
5.1	<i>Essere e vivere da persone</i>	161
5.2	<i>Una scuola orientata alla persona</i>	168
6	Le competenze ed il che cosa dell'apprendere.....	173
6.1	<i>Le competenze in quanto categoria di apprendimenti</i>	173
6.2	<i>La crisi della configurazione del che cosa e le competenze</i>	183

Cap. 6 SULLE TRACCE DEL POST CURRICOLARE **188**

1.	L'esperienza di apprendimento come incontro	189
2.	Lo spazio di incontro come immagine post curricolare	194
3.	Lo spazio di incontro e il versante della realtà	199
4.	Il tema della realtà e la questione delle competenze	203
4.1	<i>Diversi significati del termine realtà</i>	203
4.2	<i>La realtà nei suoi rapporti con le pratiche scolastiche</i>	206
5.	Una ripresa del tema dell'autonomia scolastica.....	210

Cap. 7 – LA COSTRUZIONE DELLO SPAZIO DI INCONTRO **212**

1.	Un modello di persona per il processo di personalizzazione	212
2.	Un repertorio di saperi per il processo di acculturazione	218
3.	Il profilo delle competenze per il processo formativo	228
3.1	<i>Un supplemento di analisi</i>	231
3.2	<i>Oscillazioni nell'uso del termine competenza</i>	234
3.3	<i>Su come presidiare il versante della realtà</i>	236

CONCLUSIONE	242
-------------	-----

Bibliografia.....	246
-------------------	-----

**LA SCUOLA E IL PROFONDO. SULLE TRACCE DEL
POST CURRICOLARE**

PREMESSA

Nel presentare questo lavoro può essere utile dare conto delle circostanze in cui è nato e dei passaggi attraverso i quali si è orientato nella direzione che ha poi effettivamente preso. Quanto all'origine, la ricerca scaturisce da un duplice ordine di motivi, il primo dei quali è da rintracciare nell'attività di studio e approfondimento, che mi ha impegnato tra il 2003 ed il 2006, avente per oggetto i cosiddetti *piani di studio personalizzati*, di cui alla Legge delega n° 53 del 2003 e al D.lvo n° 59 del 2004.

Per quanto sia stata una stagione di lavoro molto stimolante - il cui lascito culturale merita di essere ripreso nei suoi fondamenti e possibilità - occorre riconoscere che il tentativo posto in essere, per introdurre nella scuola italiana le pratiche della personalizzazione, non è riuscito ad incidere in profondità sul modo di fare scuola. Non è questa, ovviamente, la sede per una disamina delle convergenti ragioni che hanno condotto a questo risultato; ciò che importa è notare che questo parziale fallimento non poteva non sollevare una serie di dubbi e interrogativi in chi vi ha preso parte: perché il tentativo non ha raggiunto il suo scopo? I docenti e la scuola non erano pronti? E' mancata un'adeguata e sistematica formazione? Oppure, rovesciando la prospettiva, la proposta era inadeguata, insufficiente e velleitaria?

A partire da simili domande, la questione dei piani di studio personalizzati si è progressivamente trasformata nel problema della loro legittimazione rispetto ai bisogni ed alle istanze di rinnovamento della scuola, per sfociare, infine, nel tema molto più generale delle condizioni di possibilità dell'innovazione scolastica e della sua legittimazione rispetto all'esistente.

Accanto a questo primo motivo di ordine autobiografico, nella genesi della ricerca ha avuto peso anche una seconda ragione strettamente intrecciata con la precedente. Si tratta della sensazione di disorientamento che si avverte quando si considera lo spettacolo che si rappresenta dentro e fuori la scuola.

E' un dato da più parti riconosciuto che, da qualche decennio a questa parte, la scuola sta attraversando un periodo di profonda turbolenza, per non dire di crisi conclamata¹, di

¹ La letteratura sulla *crisi della scuola* ormai è talmente ampia, da costituire un vero e proprio genere pedagogico, che conta numerosi cultori.

cui non si intravede la via d'uscita. Attorno al mondo scolastico è un continuo affaccendarsi per studiarne le difficoltà, per diagnosticarne le malattie, persino, in qualche caso, per decretarne la morte; o, viceversa, per mettere mano ad interventi migliorativi di particolari aspetti o dell'impianto complessivo. Non c'è pedagogista, esperto di didattica, di organizzazione, dirigente scolastico, insegnante, sociologo, economista, giornalista, politico, uomo della strada o altro, che non si senta in dovere di esprimere giudizi, di formulare diagnosi e proporre ricette, sul cui valore effettivo diventa sempre più difficile formarsi un'opinione. Rispetto a questo continuo agitarsi, indice tipico di una fase di *transizione*, è forse il caso di sospendere il giudizio, di fermarsi a riflettere e cercare qualche punto fermo per capire che cosa stia accadendo davvero.

E' sulla spinta di questi diversi, ma convergenti, motivi che si è ritenuto di assumere, come campo di indagine della ricerca, l'*istituzione scolastica*, considerata in quanto "mondo", con una propria identità e dinamismo.

Questo tema unificante è stato esplorato da due diverse prospettive, caratterizzate ciascuna da un proprio oggetto specifico, scopi e metodologie. Il primo filone della ricerca ha preso in esame il mondo della scuola, in quanto realtà che presenta una propria *identità* riconoscibile, segnata da aspetti più o meno centrali o marginali; una *architettura*, al cui interno è possibile distinguere elementi di superficie e profondi; e poi, anche, un *dinamismo*, su cui agiscono fattori inerziali e di cambiamento, sempre aperto a possibili direzioni di sviluppo.

Sotto il profilo metodologico, questa prima parte della ricerca non ha inteso considerare l'universo della scuola in tutta la ricchezza dei suoi dettagli e problemi, quanto piuttosto muoversi in direzione dell'impoverimento e della semplificazione del proprio oggetto, allo scopo di liberarlo da un sovraccarico di questioni, che avrebbero oscurato la visione degli elementi essenziali e strutturali; in tal senso, si potrebbe parlare di un approccio di tipo *grammaticale e strutturale*, teso a lavorare sul concetto di scuola e a guardare il proprio oggetto quasi in trasparenza.

Nel suo sviluppo concreto, questo primo filone di ricerca risulta articolato in *tre capitoli*: il primo è dedicato all'esplicitazione del quadro teorico di riferimento, che è rappresentato dalla *dottrina dei giochi linguistici* di L. Wittgenstein – di essa si è valorizzato, in particolare, il suggerimento a considerare le attività educative e

didattiche come un tipo particolare di giochi linguistici; il *cap. 2* si incarica dello sviluppo effettivo del tema della scuola intesa in quanto “mondo” – un percorso di riflessione che ha portato ad elaborare la nozione di “codice scolastico”, quale fattore che conferisce un’identità profonda alle pratiche educative e didattiche che si realizzano all’interno di una scuola, e che, proprio per questo, assume un peso considerevole anche rispetto al suo dinamismo; il *cap. 3*, che chiude la prima parte, è dedicato all’approfondimento della nozione di codice scolastico, partendo dall’esplorazione preliminare del suo campo d’azione, per arrivare all’analisi dei suoi elementi costitutivi e delle sue funzioni specifiche.

Con il passaggio alla *seconda parte*, la precedente prospettiva di indagine lascia il posto all’analisi di un esempio concreto di mondo della scuola, quello rappresentato della *scuola italiana*, che viene preso in esame nella sua consistenza e opacità materiale, dalle origini post risorgimentali fino ai nostri giorni. Il mutamento di oggetto e di prospettiva porta con sé un cambiamento anche nel taglio *metodologico*: l’approccio grammaticale e strutturale della prima parte cede il passo ad un’analisi critico-interpretativa, che ha lo scopo di mettere alla prova, rispetto ad un caso concreto, l’apparato concettuale elaborato nella prima parte – per questo, si potrebbe parlare di questa parte come di un esempio di analisi di caso. In particolare, il secondo filone della ricerca si è concentrato sul *profondo* della scuola italiana, ossia sul codice scolastico che ne regge e governa le pratiche educative e didattiche, allo scopo sia di mostrare come si configura concretamente, sia di indagare che cosa sta accadendo dal punto di vista dinamico evolutivo.

Nella sua articolazione concreta, questa seconda è costituita dai seguenti capitoli: il *cap. 4* ha il compito di far emergere, mediante una rapida analisi storica, il tipo di codice scolastico, che regola e governa nel profondo la nostra scuola – di questo codice, che si è ritenuto di chiamare “curricolare”, si prendono in esame i tre parametri fondamentali, ossia il “chi”, il “che cosa” ed il “come” dell’esperienza e del processo di apprendimento; il *cap. 5*, in continuità metodica con il precedente, cerca di evidenziare la presenza nel corpo della scuola italiana di fermenti di cambiamento, potenzialmente tali da mettere in crisi i tre pilastri fondamentali del codice curricolare; il *cap. 6* abbandona il piano dei riferimenti storici ed empirici, per dare spazio all’immaginazione didattica e porsi sulle tracce di un codice *non* o *post curricolare*, alternativo a quello

che da sempre caratterizza la scuola italiana; il *cap. 7*, infine, si sofferma su alcuni problemi concreti, posti dalla costruzione dello spazio di incontro, inteso come condizione di possibilità e di legittimità delle pratiche educative e didattiche, riferibili ad un codice non curricolare.

Cap. 1 - LO SFONDO TEORICO

Al fini della presentazione della nostra indagine relativa alla scuola ed alle sue pratiche, è opportuno esplicitare alcuni presupposti culturali e teorici, che costituiscono l'orizzonte al cui interno si è inteso sviluppare il discorso. Tale quadro, come si vedrà, è rappresentato da alcuni temi propri del cosiddetto *secondo Wittgenstein*² e, in particolare, dalla sua dottrina dei *giochi linguistici*; una prospettiva che, a nostro avviso, presenta suggestioni interessanti anche dal punto di vista pedagogico e didattico.

1. La funzione analogico-euristica del gioco

Per i nostri scopi non sarà necessaria né un'esposizione completa del pensiero di Wittgenstein, né una disamina degli sviluppi che ha conosciuto nell'arco di tempo che intercorre tra la pubblicazione del *Tractatus logicus philosophicus* (concluso nel 1918 e pubblicato nel 1922) e le *Ricerche filosofiche*, avvenuta nel 1953; per noi si tratterà, più semplicemente, di prendere in esame alcuni passi delle *Ricerche*, nei quali viene elaborata e proposta la nozione di *gioco linguistico*.

Ma prima, per fissare i tratti essenziali di questa dottrina, ci soffermeremo sull'importanza che la nozione di gioco riveste, in generale, nel pensiero del nostro autore.

Per quanto il rimando esemplificativo a questa nozione risulti particolarmente insistito soprattutto nelle *Ricerche filosofiche*, occorre riconoscere che il riferimento analogico al gioco costituisce una costante in tutta la produzione filosofica di Wittgenstein. Così, ad esempio, quanto nel *Tractatus logicus philosophicus* egli introduce il concetto di "spazio logico", è difficile per il lettore sottrarsi all'impressione che, sotto l'austera trama

² La critica più recente, anche alla luce della progressiva pubblicazione degli inediti, si è mossa, come è noto, in direzione di un'attenuazione di questa contrapposizione: cfr, p.e., A Voltolini, *Guida alla lettura delle ricerche filosofiche di Wittgenstein*, Laterza, Bari, 2006 oppure A.G. Gargani, *Wittgenstein. Musica, parola, gesto*, Cortina, Milano, 2008

concettuale, sia all'opera un qualche riferimento alla scacchiera e al gioco degli scacchi. Non è raro, perciò, che per illustrare questo concetto gli interpreti facciano ricorso a schemi che ricordano da vicino una scacchiera; e non è mancato chi ha osservato, che il filosofo austriaco pensa al mondo come ad un'immensa scacchiera:

<<[...] l'immagine del mondo come una grande scacchiera su cui sono disposti un numero finito di pezzi sembra guidare i nostri pensieri.>>³

Riconosciuta questa continuità, resta il fatto, comunque, che la nozione di gioco assume un rilievo del tutto particolare nella produzione del secondo Wittgenstein, al punto da diventarne la nota caratteristica o il motivo di fondo. Non deve sorprendere, pertanto, se i §§ 65 e 66 delle *Ricerche filosofiche*, che rappresentano lo snodo simbolico del passaggio dalla prospettiva logica o del calcolo, a quella grammaticale o del gioco – in sostanza dal primo al secondo Wittgenstein -, chiamino in causa proprio il concetto di gioco:

<<66. Considera, ad esempio, i processi che chiamiamo <<giochi>>. Intendo i giochi da scacchiera, giochi di carte, giochi di palla, gare sportive, e via discorrendo. Che cosa è comune a tutti questi giochi? - Non dire: “Deve esserci qualcosa di comune a tutti, altrimenti non si chiamerebbero ‘giochi’ - ma guarda se ci sia qualcosa di comune a tutti. – Infatti, se li osservi, non vedrai certamente qualcosa che sia comune a *tutti*, ma vedrai somiglianze, parentele, e anzi ne vedrai tutta una serie. [...] Osserva, ad esempio, i giochi da scacchiera, con le loro molteplici affinità. Ora passa ai giochi di carte: qui trovi corrispondenze con quelli della prima classe, ma molti tratti comuni sono scomparsi, altri ne sono subentrati. Se ora passiamo ai giochi di palla, qualcosa di comune si è conservato, ma molto è andato perduto. Sono tutti ‘divertenti’? Confronta il gioco degli scacchi con quello della tria.[...]>>⁴

E' a questo punto che Wittgenstein prende le distanze da una delle tesi centrali del *Tractatus* (quella secondo cui esiste una forma generale della proposizione e del linguaggio), e lo fa, appunto, attraverso un rimando euristico al gioco:

<<65. Qui ci imbattiamo in una grossa questione, che sta dietro tutte queste considerazioni. - Infatti mi si potrebbe obiettare: “Te la fai facile! Parli di ogni sorta di giochi linguistici, ma non hai

³ P. Spinicci, *Lezioni sulle Ricerche filosofiche di L. Wittgenstein*, Cuem, Milano, 2002, p. 100.

⁴ Ivi, p. 46

ancora detto che cosa sia l'essenziale del gioco linguistico, e quindi del linguaggio; che cosa sia comune a tutti questi processi, e ne faccia un linguaggio o parte di un linguaggio. Così ti esoneri proprio da quella parte della ricerca, che a suo tempo ti ha dato i maggiori grattacapi, cioè quella riguardante *la forma generale della proposizione* e del linguaggio". E questo è vero. – Invece di mostrare quello che è comune a tutto ciò che chiamiamo linguaggio, io dico che questi fenomeni non hanno affatto in comune qualcosa, in base al quale impieghiamo per tutti la stessa parola – ma che sono imparentati l'un l'altro in molto modi differenti. E grazie a questa parentela, o a queste parentele, li chiamiamo tutti "linguaggi".>>⁵

Ciò che interessa, in questa sede, non è ovviamente tentare di rintracciare le complesse ragioni che sono alla base di questo mutamento di prospettiva, quanto capire perché, agli occhi di Wittgenstein, il riferimento al gioco appaia così produttivo, per chi voglia riflettere sulla natura ed il funzionamento del linguaggio.

Tra i diversi motivi che fanno della nozione di gioco un paradigma euristico, ne ricorderemo, in particolare, tre. Il primo per importanza ci sembra essere il seguente: ogni gioco, qualunque esso sia (semplice o complesso, divertente o no), si configura come una *prassi unitaria e sensata*, dotata da una propria fisionomia; tale fisionomia gli deriva dal succo del gioco, dalle azioni che lo costituiscono, dagli strumenti di cui si serve e dalle regole che lo governano.

In quanto prassi unitaria e sensata, il gioco può essere visto come un sistema relativamente completo, nel senso che ha in sé tutto ciò che serve per funzionare; proprio perché ogni gioco costituisce un mondo autosufficiente, non ha molto senso tentare di riportare tutti i giochi ad una comune essenza, oppure confrontarli tra loro per valutarne la maggiore o minore completezza. Se si cambiano gli strumenti o le regole, il gioco non diventa più completo ma diventa un altro gioco.

Rimarcare che è il gioco è una prassi unitaria sensata, ci porta ad evidenziare un secondo tratto: il gioco deriva il suo essere unitario e sensato dal fatto che si tratta di una prassi soggetta a *regole socialmente condivise*; in effetti, se i partecipanti al gioco non si assoggettasse ad un insieme di regole condivise, nessun gioco potrebbe mai decollare. Un sistema di regole deve essere presupposto, allo scopo di *circoscrivere* lo spazio delle mosse possibili e legittime all'interno di quel gioco; mancando questo

⁵ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche* (1953), trad. it, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino, 1967, p. 46

sistema di regole, non è più possibile distinguere tra mosse legittime ed illegittime, e poi anche tra quelle efficaci e quelle che non lo sono. Dal fatto di fondarsi su un sistema di regole condivise, segue che, all'interno di un gioco, è sempre possibile distinguere tra la dimensione *grammaticale*, costituita dal complesso delle regole, condivise e relativamente stabili, e la dimensione *fattuale* (o empirica), rappresentata dalle mosse concrete, decise ed attuate dai giocatori durante la pratica del gioco. L'esistenza di questi due piani, ci consente di distinguere due modi di approccio al gioco: un conto è praticare un gioco, un altro è riflettere e intervenire sulla sua grammatica.

Un ultimo aspetto che merita attenzione, riguarda il rapporto che i giochi intrattengono con la *realtà*. Per quanto ogni gioco possa essere considerato come un mondo a parte, completo ed autosufficiente, non ci sono giochi del tutto svincolati dalla realtà; un rimando empirico e fattuale alla realtà è invariabilmente presente.

Così, per esempio, i pezzi del gioco degli scacchi sono oggetti materiali presi dalla realtà, e non ogni materiale è ugualmente adatto allo scopo; per non parlare del fatto che le regole del gioco devono tenere conto dei limiti fisici e psicologici dei giocatori (una partita a scacchi con 320 caselle e 200 pezzi risulterebbe di gestione difficile); e poi, ancora, non si può dimenticare che ogni gioco ha le proprie radici nelle tradizioni culturali e storiche di un popolo - in fondo, una partita a scacchi ci rimanda ad una battaglia simulata in un contesto medioevale. Insomma, i giochi godono di molta libertà, ma non possono essere arbitrari: senza il rispetto di determinate condizioni oggettive, che rinviano in ultima istanza alla realtà, nessun gioco potrebbe essere istituito e funzionare.

Messa in luce la necessaria inerenza dei giochi alla realtà, si deve comunque prendere atto che non c'è un transito diretto e immediato dalla realtà al gioco, e viceversa; la realtà non può entrare nel gioco, se non è investita di un nuovo strato di senso. Nel passaggio dalla realtà al gioco si verifica una sorta di trasfigurazione che conferisce, a ciò che è *solo* reale, una particolare forma e significato all'interno del gioco. Così, per esempio, nel gioco degli scacchi, un pezzo di legno intagliato non entra nel gioco per la sua materia o forma, ma solo in quanto assume il *significato* di "re" o di "pedone". Allo stesso modo, il balzo del cavallo può entrare nel gioco solo attraverso una particolare stilizzazione imposta dalla struttura della scacchiera; oppure, ancora, la cattura di un nemico può entrare nel gioco, solo in veste di regola che esclude dal gioco del pezzo

catturato, oppure la sconfitta in battaglia, solo trasformandosi nella mossa dello “scacco matto”. Nel sottolineare il complesso rapporto del gioco con la realtà, ciò che si vuol dire è questo: il gioco per costituirsi non può essere del tutto privo di contatti e svincolato dalla realtà; d'altra parte, in quanto la sua dimensione normativa conserva una propria autonomia e indipendenza, occorre riconoscere che non si limita a rispecchiare una realtà data. Il gioco, piuttosto, dialoga con la realtà, nel senso che la articola e la disegna secondo i propri scopi.

Chiarite le tre ragioni essenziali per cui Wittgenstein attribuisce al gioco un importante valore euristico, al punto da spingerlo a considerare il linguaggio e le sue articolazioni come una forma di gioco, possiamo dedicarci alla questione dei *giochi linguistici*.

2. La nozione di gioco linguistico nelle *Ricerche filosofiche*

A testimonianza dell'importanza che questa dottrina riveste nella riflessione del secondo Wittgenstein, la nozione in esame fa la sua comparsa, fin dal primo paragrafo delle *Ricerche filosofiche*. Ma qui, anziché impegnarsi in una definizione astratta del concetto di gioco linguistico, l'autore preferisce metterci di fronte ad una scenetta molto prosaica :

<<§ 1. Pensa ora a questo impiego del linguaggio: Mando uno a fare la spesa. Gli do un biglietto su cui stanno scritti i segni: <cinque mele rosse>. Quello porta il biglietto al fruttivendolo; questi apre il cassetto su cui c'è il segno <mele>; quindi cerca in una tabella la parola <rosso> e trova, in corrispondenza ad essa, un campione di colore; poi recita la successione dei numeri cardinali...e ad ogni numero tira fuori dal cassetto una mela che ha il colore del campione. – così o pressappoco così, si opera con le parole.>>⁶

A questo breve racconto, ne segue subito un altro, dal tenore altrettanto dimesso:

<<§ 2...Immaginiamo un linguaggio [...] Questo linguaggio deve servire alla comunicazione tra un muratore, A, e un suo aiutante, B. A esegue una costruzione in muratura; ci sono mattoni, pilastri, lastre e travi. B deve porgere ad A le pietre da costruzione, e precisamente nell'ordine in

⁶ Ivi, p. 10

cui A ne ha bisogno. A questo scopo i due si servono di un linguaggio consistente delle parole: <mattoni>, <pilastro>, <lastra>, <trave>. A grida queste parole; - B gli porge il pezzo che ha imparato a portargli quando sente questo grido. - Considera questo come un linguaggio primitivo completo.>>

<<§ 4. Potremmo immaginare che il linguaggio esemplificato nel § 2 sia *tutto quanto* il linguaggio di A e B; anzi, tutto il linguaggio di una tribù.>>⁷

Ancora qualche passo e, al § 7, per la prima volta ricorre esplicitamente l'espressione "gioco linguistico":

<<§ 7. Possiamo anche immaginare che l'intero processo dell'uso delle parole, descritto nel § 2, sia uno di quei giochi linguistici mediante i quali i bambini apprendono la loro lingua materna. Li chiamerò <giochi linguistici> e talvolta parlerò di un linguaggio primitivo come di un gioco linguistico. E si potrebbe chiamare gioco linguistico anche il *processo* del nominare i pezzi, e quello consistente nella ripetizione, da parte dello scolaro, delle parole suggerite dall'insegnante. Pensa a taluni usi delle parole nel gioco del giro-giro-tondo. Inoltre chiamerò <gioco linguistico> anche tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività da cui è intessuto.>>⁸

Nella sua estrema sinteticità, questo paragrafo ci servirà da filo conduttore per svolgere alcune considerazioni, necessarie per fissare i capisaldi della dottrina dei giochi linguistici: cominceremo con il dare uno sguardo di insieme alla famiglia dei giochi o al linguaggio; passeremo, poi, ad illustrare i tratti più caratteristici di *un* gioco linguistico; ci soffermeremo, infine, su una classe particolare di questi giochi, interessante per i nostri scopi.

2.1 Il linguaggio come famiglia dei giochi linguistici

a) *Giochi semplici e complessi*. La scelta di Wittgenstein di introdurre il concetto di gioco linguistico, ricorrendo a situazioni esemplificative molto *semplici* ed intuitive, quali un linguaggio primitivo o i giochi con cui i bambini apprendono la lingua, si giustifica, ovviamente, con l'esigenza di illustrare questo concetto, senza doversi confrontare da subito con complicazioni non necessarie.

⁷ Ivi, p. 10 e 11

⁸ Ivi, p. 12

Questa decisione, tuttavia, non deve portarci a credere che l'idea di gioco linguistico, sia una nozione di portata limitata, spendibile solo in relazione a situazioni molto semplici ed elementari. Esistono certamente giochi semplici, ma questo non impedisce che qualunque gioco, per quanto semplice, possa essere reso progressivamente più *complesso* e ricco, fino ad arrivare a situazioni di estrema complessità. E' quanto il nostro autore suggerisce, con questa considerazione:

<<§ 8. Consideriamo ora un ampliamento del linguaggio (§2). Oltre alle quattro parole <mattoni>, <pilastro>, ecc., supponiamo che esso contenga una serie di parole che vengono impiegate nello stesso modo in cui il negoziante del § 1 impiega i numerali (può essere la serie delle lettere dell'alfabeto); inoltre contiene due parole che potrebbero suonare <là> e <questo>. ...le quali vengono usate insieme ad un gesto indicatore della mano; e infine un certo numero di campioni di colori.>>⁹

Nel momento in cui il nostro linguaggio elementare si arricchisce di nuove parole, strumenti e regole d'uso (p. e., la serie dei numerali, i deittici "là" e "questo", i campioni di colore), diventano possibili nuove *mosse linguistiche*; ora, avendo a disposizione maggiori strumenti, il nostro muratore può impartire ordini nuovi:

<<A [ossia il muratore] dà un ordine del tipo <d-lastra-là>. Così facendo mostra all'aiutante un campione di colore, e, pronunciando la parola <là> indica un punto del cantiere. Dal mucchio di lastre B ne prende una del colore del campione per ogni lettera dell'alfabeto, fino a <d> e le porta nel punto indicato da A.>>¹⁰

E' importante notare che la maggiore o minore *complessità* di un gioco, non ha a che vedere con la sua *completezza*: non esistono giochi linguistici che siano più completi in assoluto; i giochi possono essere considerati più o meno completi, solo in relazione ai bisogni a cui rispondono. Così, il fatto che si possa parlare, e a pieno titolo, di gioco linguistico già in rapporto ad un linguaggio primitivo formato di sole quattro parole, ci dice che ogni gioco linguistico, anche il più semplice e rozzo, deve essere considerato completo ed autosufficiente, se, in quanto strumento di lavoro, fa quello che deve fare.

⁹ Ivi, p. 13

¹⁰ Ivi, p. 13

Del resto, completo in senso assoluto non si può considerare, non si dice il singolo gioco, ma neppure l'intero linguaggio, ossia l'insieme di tutti i giochi linguistici concretamente disponibili:

<<§ 18. Non lasciarti confondere dal fatto che i linguaggi (§2) e (§8) consistono esclusivamente di ordini. Se vuoi dire che, per questo, non sono completi, chiediti se sia completo il nostro linguaggio; - se lo fosse prima che venissero incorporati il simbolismo della chimica e la nozione di calcolo infinitesimale; questi sono, per così dire, i sobborghi del nostro linguaggio...>>¹¹

Può accadere, infatti, che un'altra cultura, diversa dalla nostra, o un'altra *forma di vita*, possa trovare il nostro linguaggio troppo primitivo ed elementare.

b) *Giochi innumerevoli e diversi*. Il § 18, appena citato si conclude, non a caso, con la celebre immagine della *città*, in cui la nozione di gioco linguistico si incontra quella più ampia di linguaggio, e il cui scopo è evidentemente quello di offrirci una visione di insieme della grande famiglia dei giochi linguistici. Occorre prendere atto, dunque, che la nozione di gioco linguistico ha un'ampiezza tale che lo stesso linguaggio deve essere visto come l'insieme di giochi linguistici; e, naturalmente, ciò che si dice della città/linguaggio nel suo insieme, vale anche per i singoli quartieri (la chimica, il calcolo infinitesimale, ecc.), per i rioni e gli isolati: anch'essi presentano al loro interno una molteplicità di giochi:

<<Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempo diversi; e il tutto circondato da sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi.>>¹²

Una delle idee che l'immagine della città vorrebbe suggerirci è la questa: il linguaggio è costituito da una molteplicità *innumerevole* e *varia* di giochi linguistici, semplici e complessi, vecchi e nuovi:

<<§ 23 Ma quanti tipi di proposizioni ci sono?...Di tali tipi ne esistono *innumerevoli*: innumerevoli tipi differenti di impiego di tutto ciò che chiamiamo <segni>, <parole>, <proposizioni>. ...considera la molteplicità dei giochi linguistici contenuti in questi (e in altri) esempi...>>¹³

¹¹ lvi, p. 17

¹² lvi, p. 17

Alla quantità innumerevole dei giochi linguistici, corrisponde la loro altrettanto grande varietà ed irriducibilità ad una forma unica; occorre resistere alla tentazione di ridurre questa varietà ad un'unica *essenza*, anche se questo comporta le necessità di analizzarli caso per caso. Il fatto che i giochi non siano riducibili ad un'unica essenza che sia comune a tutti non significa, però, che non si possano riconoscere tratti simili o parentele di ogni tipo; il che ci consente di parlare della variegata molteplicità dei giochi come di un'unica *famiglia*:

<<§ 67. Non posso caratterizzare queste somiglianze meglio che con l'espressione <somiglianze di famiglia>; infatti le varie somiglianze che sussistono tra i membri di una famiglia si sovrappongono e si incrociano...E dirò: i 'giochi linguistici' formano una famiglia.>>¹⁴

c) *Giochi vecchi e nuovi*. E ancora, così come nelle famiglie umane è possibile distinguere antenati e discendenti, anche la famiglia dei giochi linguistici presenta al proprio interno elementi, che appartengono ad epoche e periodi diversi. Quello della *storicità* dei giochi linguistici è un tema ben presente nell'immagine della città/linguaggio, fatta appunto di case vecchie e nuove, con parti aggiunte nel tempo; un tema sul quale Wittgenstein ritorna in diversi punti della sua opera:

§ 23. E questa molteplicità non è qualcosa di fisso, di dato una volta per tutte; ma nuovi tipi di linguaggio, nuovi giochi linguistici, come potremmo dire, sorgono e altri invecchiano e vengono dimenticati. (Un'*immagine approssimativa* potrebbero darcela i mutamenti della matematica.)...>>¹⁵

I giochi linguistici, dunque, costituiscono una molteplicità dinamica e aperta: nuovi giochi sorgono, crescono e si modificano in relazione al modificarsi dei bisogni pratici e comunicativi; e, allo stesso modo, possono invecchiare e sparire, quando i bisogni che li sostengono vengono meno. Il fatto che vi sia un nucleo di bisogni più basilare e costante di altri, fa sì che la città del linguaggio abbia un centro più o meno stabile e riconoscibile. Vi sono, infatti, giochi linguistici che è ragionevole aspettarsi presso ogni

¹³ Ivi, p. 31

¹⁴ Ivi, p. 47

¹⁵ Ivi, p. 31

comunità umana, perché fanno parte della nostra storia naturale, ed altri invece che variano da una cultura all'altra:

<<§25...Il comandare, l'interrogare, il raccontare, il chiacchierare, fanno parte della nostra storia naturale come il camminare, il mangiare, il bere, il giocare.>>¹⁶

Il tema della storicità dei giochi linguistici ci porta, infine, a considerare la necessaria *inerenza* della città/linguaggio ai suoi costruttori e abitanti, ossia alla comunità o, in senso più ampio, alla *forma di vita*, che di quei giochi linguistici si serve e mediante cui si esprime. Questa inerenza è tale per cui non è possibile comprendere i giochi linguistici ed il linguaggio, senza porli in relazione con la forma di vita che li esprime:

<<§ 23...il *parlare* un linguaggio fa parte di un'attività, o di una forma di vita.>> <<§ 19. ...E immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita.>>¹⁷

In altri termini, non può esistere un gioco linguistico, se non sullo sfondo di una forma di vita e di una cultura che la esprime, e all'interno di una cultura, i giochi linguistici sono interconnessi, si sostengono reciprocamente e formano un tutto coerente:

<<26. Ciò che appartiene ad un gioco linguistico è un'intera cultura.>>¹⁸

2.2. *Il gioco linguistico in quanto fenomeno originario*

Dopo aver presentato la famiglia dei giochi linguistici, dobbiamo focalizzare la nostra attenzione su ciò che caratterizza i singoli giochi. Per comprendere che cosa intende Wittgenstein per gioco linguistico, occorre non lasciarsi fuorviare dallo stile dimesso con cui agli introduce questa nozione, e considerare invece che il concetto in esame assume una portata metodologica e filosofica molto ampia.

Sotto il profilo metodologico il gioco linguistico rappresenta, per Wittgenstein, una sorta di *primum* insormontabile, a partire dal quale si disegna, si articola e si entra in

¹⁶ Ivi, p. 23

¹⁷ Ivi, p. 21 e 17

¹⁸ L.Wittgenstein, *Lezioni e conversazioni*, trad. it. Adelphi, Milano, 1967, p. 63

relazione con la realtà intesa come significato. In quanto rappresenta la porta di accesso al reale, si potrebbe parlare del gioco linguistico come di un *fenomeno originario*:

<<§ 655. Non si tratta di spiegare un gioco linguistico per mezzo delle nostre esperienze, ma di prendere atto di un gioco linguistico.>> <<§ 654. Il nostro errore consiste nel cercare una spiegazione dove invece dovremmo vedere un 'fenomeno originario'. Cioè, dove invece dovremmo dire: *si gioca questo gioco linguistico.*>> § 656. *A che scopo* dico a qualcuno che qualche tempo fa ho provato questo desiderio così e così? – Bada al gioco linguistico come a ciò che è *primario*! E ai sentimenti, e alle altre cose del genere, come ad un modo di prenderlo in considerazione, a un'interpretazione del gioco linguistico!>>¹⁹

Poiché di un fenomeno originario si tratta, che precede l'analisi, la spiegazione o l'interpretazione e le rende possibili, non si può pensare di scavalcare il gioco linguistico, per andare alla ricerca di qualcosa di più originario:

<<§ 217. Quando ho esaurito le giustificazioni arrivo allo strato di roccia, e la mia vanga si piega. Allora sono disposto a dire: <<Ecco, agisco proprio così>>.>>²⁰

Al fine di mettere in luce i tratti salienti di questo fenomeno originario, cominceremo con il prevenire un possibile equivoco: sulla base di quanto sin qui detto, si potrebbe pensare che i giochi linguistici sono fatti solo *di parole*. In realtà non è così; nel § 7, per esempio, dopo aver affermato che sono giochi linguistici quelli primitivi o quelli in cui i bambini apprendono il linguaggio, Wittgenstein aggiunge:

<<§ 7. Inoltre chiamerò <gioco linguistico> anche tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività da cui è intessuto.>>²¹

Il senso di questa affermazione è chiaro: per quanto Wittgenstein sia interessato soprattutto alla componente verbale del fenomeno, è ben consapevole che non si possono separare le parole dal contesto in cui vengono pronunciate e dalle pratiche con cui si intrecciano. Un gioco linguistico non è, infatti, costituito solo da *parole* (di nomi e proposizioni, di vocabolario e grammatica), ma anche dall'*attività* o dalla pratica, al cui

¹⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche...cit.*, p. 219

²⁰ *Ivi*, p. 113

²¹ *Ivi*, p. 12

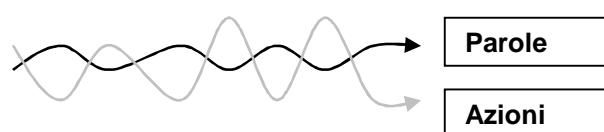
interno questi *scambi verbali* si verificano. Per riferirci agli esempi già riportati, per gioco linguistico non si intende solo ciò che si dicono il fruttivendolo ed il cliente oppure il muratore ed il suo aiutante, ma anche, e soprattutto, ciò che concretamente fanno e dicono nel contesto dato:

<<§ 23. ...Qui la parola <gioco linguistico> è destinata a mettere in evidenza il fatto che il *parlare* un linguaggio fa parte di un'attività...>>²²

Anzi, da un punto di vista genetico, all'azione spetta un ruolo primario:

<<L'origine e la forma primitiva del gioco linguistico è una reazione; solo da questa possono svilupparsi le forme più complicate. Il linguaggio – vorrei dire – è un raffinamento, <in principio era l'Azione> ...Prima deve esserci una solida, dura pietra da costruzione, con mattoni che sono posati *rozzamente* l'uno sull'altro. *Poi* è certamente importante che la pietra sia possa sgrossare, che essa non sia troppo dura. ... Voglio dire: è caratteristico del nostro linguaggio che esso cresca su un terreno di solide forme di vita, di azioni regolari. La sua funzione è determinata *prima di tutto* dall'azione che essa accompagna.>>²³

Se parlare e fare sono momenti di uno stesso gioco, ossia mosse integrate che si sostengono reciprocamente, allora si potrebbe rappresentare l'intreccio di parole e azioni in questo modo:



Diventa così evidente che, fuori dal gioco linguistico, le azioni e le parole sono solo astrazioni. Per questo motivo, in analogia con quanto già osservato a proposito dei giochi in genere, si può affermare che anche i giochi linguistici si caratterizzano, innanzitutto, per essere *prassi unitarie e sensate*, al cui interno ogni parte assume il proprio significato. Ne segue che le parole non sono altro che *strumenti* da usare

²² Ivi, p. 21

²³ L. Wittgenstein, *Causa ed effetto e Lezioni sulla libertà del volere* (1993) trad. it. Einaudi, Torino, 2006, p. 24-24

all'interno di un'attività, il cui significato non può essere astrattamente presupposto, ma deve essere ricavato dalla funzione che svolgono all'interno di queste pratiche:

<<(§ 11). Pensa agli strumenti che si trovano in una cassetta di utensili: c'è un martello, una tenaglia, una sega, un cacciavite, un metro, un pentolino per la colla, la colla, chiodi e viti. Quanto differenti sono le funzioni di questi oggetti, tanto differenti sono le funzioni delle parole.>>²⁴

Considerare le parole “a riposo”, può portare ad ogni genere di fraintendimenti:

<<(§ 11). Naturalmente, quello che ci confonde è l'uniformità del modo di presentarsi delle parole che ci vengono dette o che troviamo scritte e stampate. Infatti il loro *impiego* non ci sta davanti in modo altrettanto evidente. >>

Chiarita, a grandi linee, la *natura* dei giochi linguistici, dobbiamo metterne in evidenza anche altre caratteristiche.

In quanto prassi unitaria e sensata, un gioco linguistico è costituito da diverse cose: da uno scopo, da un contesto, da attori che interagiscono in vista di uno scopo, da attività o mosse concrete, da parole, da strumenti, e così via. Nessun gioco, tuttavia, potrebbe costituirsi e funzionare se non ci fosse un qualche *accordo* tra i diversi attori, per quanto concerne lo scopo, il modo di usare gli strumenti, il significato delle parole, ecc. Se, ad esempio, al comando “lastra!”, il nostro aiutante si limitasse a osservare la lastra senza portarcela, non risponderebbe al termine “lastra!” secondo le corrette regole d'uso, ed il gioco si fermerebbe.

Sottolineare questo aspetto ha lo scopo di richiamare l'attenzione sul fatto che anche i giochi linguistici, come i giochi in genere, sono *prassi sociali* sorrette da *regole*; nessun gioco linguistico potrebbe funzionare, se non esistesse un complesso di regole, conosciute e rispettate dagli interlocutori. Anche rispetto ai giochi linguistici, di conseguenza, è possibile distinguere la dimensione *grammaticale* o normativa - che delimita lo spazio di senso e consente di distinguere tra mosse legittime e quelle illegittime - da quella *fattuale* ed empirica, costituita dalle mosse effettivamente realizzate dagli interlocutori.

²⁴ L. Wittgenstein, *Ricerche...cit.*, p. 15

Il fatto che un sistema di regole debba essere presupposto non significa, però, che ogni minimo dettaglio o aspetto del gioco sia rigidamente regolato: vi sono, per esempio, giochi che consentono ampi margini di libertà, i quali tuttavia non pregiudicano la giocabilità del gioco stesso, altri che prevedono regole molto rigide (si pensi, per esempio, alla matematica); altri ancora le cui regole si decidono strada facendo; e, addirittura, casi limite di giochi senza regole (in cui, ad esempio, la regola è che non ci sono regole). In effetti, un gioco non è assimilabile ad un *calcolo*, in cui appunto ogni aspetto deve essere assoggettato ad una regola (§ 202 e § 207).

Rigido o flessibile che sia, il sistema delle regole rappresenta il *nucleo profondo e stabile* di ogni gioco linguistico: finché il nucleo rimane stabile il gioco può funzionare; nel momento in cui, per qualche motivo, questo nucleo si indebolisce o si sfalda, il gioco stesso entra in crisi o si trasforma in altro:

<<(§ 142). ... E se le cose andassero in modo diverso da come effettivamente vanno...se ciò che è regola diventasse eccezione e ciò che è eccezione diventasse regola; o se entrambe diventassero fenomeni di frequenza pressappoco uguale – allora i nostri giochi linguistici perderebbero ciò che è loro essenziale.>>²⁵

Un'ultima considerazione deve essere dedicata al rapporto tra i giochi linguistici e la realtà. Parlando dei giochi in genere, si è notato che, pur intrattenendo diversi rapporti con la realtà, conservano una loro sostanziale autonomia e indipendenza; nessun elemento della realtà può entrare in quel *mondo a parte* che è il gioco, se non assoggettandosi alle sue richieste e assumendo il significato che il gioco gli attribuisce. Qualcosa di simile deve essere affermato anche dei giochi linguistici.

Che essi presentino svariate relazioni con il mondo o con la realtà è fuori discussione; non c'è gioco linguistico che possa prescindere da condizioni *extra e prelinguistiche*, con le quali si intreccia e da cui non può essere separato. I giochi linguistici, nel loro essere prassi unitarie e sensate, soggette a regole socialmente condivise, non potrebbero neppure costituirsi e durare, se venissero meno queste due condizioni di possibilità: da un lato, una certa costanza e regolarità della reale nei suoi vari aspetti; dall'altro, un'analogia uniformità e stabilità nei comportamenti che caratterizzano una determinata

²⁵ Ivi, p. 77

forma di vita. Pensiamo, per esempio, a cosa accadrebbe se qualche aspetto della realtà smarrisse la caratteristica della costanza:

<< (§ 142). La procedura, consistente nel mettere un pezzo di formaggio sulla bilancia, perderebbe ciò che ha di essenziale, se si desse il caso che i pezzi di formaggio aumentassero o diminuissero improvvisamente e di volume e di peso senza alcuna causa evidente.>> Oppure ancora: << (§ 80) Dico: <Là c'è una sedia>. Che cosa direi se mi dirigessi verso di essa per prenderla ed essa improvvisamente sparisse dalla mia vista? - <Dunque non era una sedia; ma un'allucinazione>. - Però, un paio di secondi dopo vediamo di nuovo la sedia e possiamo toccarla, ecc....Per casi del genere hai già pronte regole, - che dicano se una cosa così si può ancora chiamare <sedia?>>²⁶

Ovviamente, se si modificassero certi aspetti della realtà, i giochi linguistici ad essi ancorati, come ad esempio la pratica del pesare, sparirebbero o cambierebbero radicalmente. Allo stesso modo, se il comportamento umano non manifestasse certe uniformità e regolarità, determinati giochi linguistici non potrebbero costituirsi e funzionare:

<< (§ 45, VI) Potrebbe esserci aritmetica se chi calcola non concordasse?>>²⁷

(§ 185) <<Ora invitiamo lo scolaro a continuare una successione (per esempio, la progressione aritmetica di ragione 2) oltre il mille, - e lui scrive 1000, 1004, 1008, 1012. Gli diciamo: <Guarda che cosa fai!> - Non ci comprende. Diciamo:<Dovevi aggiungere sempre *due*; guarda come hai incominciato la successione!> ... supponi che dica, indicando la successione: <Eppure ho continuato alla stessa maniera!> - Non ci servirebbe a nulla replicare: <Ma non vedi dunque...?> Questo caso avrebbe somiglianza con quello di un uomo che, a un gesto estensivo della mano, reagisse naturalmente guardando in direzione del polso, anziché nella direzione della punta delle dita.>>²⁸

In termini più generali, si potrebbe affermare che ogni gioco linguistico rappresenta un modo mediante cui una forma di vita entra in relazione con la realtà e i suoi diversi aspetti: in questo senso, il gioco del pesare o del misurare sono modalità con cui ci si rapporta alle proprietà reali del peso o lunghezza; a suo volta, il gioco del vendere e dell'acquistare è tale da modificare i rapporti di proprietà delle cose, e così via.

²⁶ Ivi, pp. 77 e 54

²⁷ L. Wittgenstein, *Osservazioni sopra i fondamenti della matematica* (1956), trad. it. Einaudi, Torino, 1988

²⁸ L. Wittgenstein, *Ricerche...cit.*, p. 100

Tuttavia, riconosciuti questi necessari rimandi al reale, occorre ribadire anche in questo caso la relativa indipendenza dei giochi linguistici dalla realtà - un tema questo su cui Wittgenstein ritorna da diversi punti di vista, nelle *Ricerche*, anche allo scopo di segnare una distanza, rispetto alle tesi del *Tractatus*.

Nella sua prima opera, come è noto, il nesso tra linguaggio e realtà è pensato nei termini di un rigido *rispecchiamento*, fondato su un'ipotesi metafisica nota come *atomismo logico*; ciò che l'autore sostiene è, in sostanza, questo: perché i *nomi* e le *proposizioni* possano avere senso, come di fatto accade, la realtà deve presentare una configurazione ontologica di un certo tipo; nel senso che devono esistere *oggetti semplici e stati di cose o fatti*, che i nomi e le proposizioni (intese queste ultime come *immagine logica* dei fatti) rispettivamente riflettono.

Nella seconda fase del suo pensiero, Wittgenstein prende, però, le distanze da questa tesi, per far propria una visione meno rigida ed unilaterale dei rapporti tra linguaggio e realtà. Da questo punto di vista, i giochi linguistici non possono più essere considerati come uno specchio in cui la struttura ontologia della reale si riflette; essi sono piuttosto modi complessi di articolare e di ricostruire la realtà (sono ancorati alla realtà, ma non per questo la rispecchiano); a loro volta le parole e le proposizioni, in quanto strumenti di cui si avvale un gioco linguistico, non traggono il loro significato dal riferimento diretto ad una presunta struttura ontologica della realtà, ma dalla funzione che assumono all'interno del gioco linguistico. Come osserva giustamente P. Spinicci:

<<...i concetti e le proposizioni non sono il calco di una realtà altrimenti già data, poiché i fatti si danno insieme alle proposizioni, come il frutto di una prassi in cui prende forma il mondo di cui discorriamo. Le proposizioni non sono l'ombra dei fatti, perché i fatti sorgono insieme alle proposizioni, anche se questo naturalmente non significa che il linguaggio crei il mondo o che gli eventi attendano la nostra formulazione per accadere. Su questo punto occorre essere chiari: rifiutare la tesi secondo cui le nostre proposizioni raffigurano stati di cose non vuol dire sostenere una tesi di stampo idealistico ed impegolarsi nella strana pretesa che vi sia un luogo al di fuori del mondo cui è stato concesso il peculiare privilegio di decidere dell'essere e del non essere delle cose del mondo. Tutt'altro: sostenere che il linguaggio non è una copia del mondo e che le sue proposizioni non ripetono le trame di una ontologia definita significa soltanto rammentare che

anche il linguaggio accade nel mondo e che è un momento importante di quella prassi in cui si costituisce per noi l'universo delle cose di cui discorriamo e di cui ci occupiamo.>>²⁹

I giochi linguistici, e al loro interno le parole e le proposizioni, non derivano il proprio senso da altro; sono essi piuttosto che istituiscono e delimitano una *sfera di significato*, al cui interno la realtà appare articolata e ricostruita, in ragione delle caratteristiche e delle esigenze del gioco.

Come nel caso del gioco in genere, tra realtà e giochi linguistici non ci può essere alcun trapasso diretto: per entrare nel gioco la realtà deve sottoporsi alle condizioni di significatività stabilite dal gioco stesso, ossia trasformarsi in un significato entro il gioco. Per questo, ogni gioco ridisegna la realtà dal proprio particolare punto di vista: per esempio, che cosa sia semplice o complesso, esatto e inesatto, completo o incompleto non è determinato dalla struttura ontologica del reale, ma dal modo in cui il gioco articola la realtà, in funzione dei propri scopi; lo stesso si potrebbe dire per ciò che è utile o inutile, bello o brutto. E persino vero e falso:

<< (§ 241). <Così, dunque, tu dici che è la concordanza fra gli uomini a decidere che cosa è vero e che cosa è falso!> Vero e falso è ciò che gli uomini *dicono*; e nel linguaggio gli uomini concordano. E questa non è una concordanza delle opinioni, ma della forma di vita.>>³⁰

Nessuna arbitrarietà, dunque - e nessun relativismo.

2.3 Una categoria particolare di giochi

La precedente esplorazione della nozione di gioco linguistico non può considerarsi completa, se non si pone in evidenza una sua ultima sfumatura di senso, che vorremmo chiarire sempre a partire dal § 7, dove si presenta una situazione interessante ai fini del nostro discorso:

<< (§ 7). Nella pratica dell'uso del linguaggio (2) [*muratore-aiutante*] una delle parti grida alcune parole e l'altra agisce conformemente ad esse; invece nell'insegnamento del linguaggio si troverà

²⁹ P. Spinnici, *Lezioni sulle Ricerche filosofiche di Ludwig Wittgenstein*, Cuem, Milano, 2002, p. 172

³⁰ L. Wittgenstein, *Ricerche ...cit.*, p. 117

questo processo: L'allievo nomina gli oggetti. Cioè pronuncia la parola quando l'insegnante gli mostra quel pezzo. ...E si potrebbe chiamare gioco linguistico anche il *processo* del nominare i pezzi, e quello consistente nella ripetizione, da parte dello scolaro, delle parole suggerite dall'insegnante.>>³¹

L'importanza di quest'osservazione è la seguente: anche se queste parole sembrano riguardare, in modo esclusivo, quello che si potrebbe definire il *gioco linguistico dell'insegnare e dell'apprendere il linguaggio* - su cui, peraltro, dovremo ritornare - di fatto, con la consueta essenzialità, Wittgenstein richiama la nostra attenzione su un'intera categoria di giochi linguistici, a cui appartengono, come caso particolare, anche le pratiche dell'insegnare e dell'apprendere; si tratta dei giochi linguistici che *vertono* su altri giochi, nel senso che sono necessari all'istituzione, alla partecipazione ed al corretto funzionamento di altri giochi.

Se ripensiamo al linguaggio del muratore o a quello del fruttivendolo, ci troviamo di fronte a due interlocutori che, conoscendo già il gioco, interagiscono correttamente restando all'interno della sua sfera di significato. Ma è possibile pensare anche a situazioni in cui il gioco non è ancora perfettamente rodato e padroneggiato o in cui, per un qualsiasi motivo, è necessario sospendere la normale interazione: in queste particolari situazioni, accade che le mosse *interne* al gioco e caratteristiche dello stesso debbano essere messe da parte, per dare corso ad un altro genere di mosse, questa volta di tipo *grammaticale*, vertenti cioè sulle regole del gioco. Tali mosse, a differenza delle prime, si possono considerare *esterne* al gioco, per quanto ad esso funzionali. Si può immaginare, per esempio, che un certo utensile del cantiere non sia più utilizzabile e che, di conseguenza, si debba modificare il gioco linguistico, per superare la situazione di stallo che si determina:

<< (§ 41) Supponiamo che l'utensile che porta il nome <N> sia rotto. A non lo sa e trasmette a B il segno <N>. ...Ci si potrebbe chiedere: che cosa *farà* B? Bene, forse se ne starà lì disorientato, oppure mostrerà i pezzi ad A. [...] Però possiamo immaginare una convenzione in base alla quale, quando un utensile è rotto e A trasmette a B il segno di questo oggetto, B deve rispondere scuotendo il capo - Con questo, si potrebbe dire, il comando <N> viene accolto nel gioco linguistico anche quando questo strumento non esiste più.>>³²

³¹ Ivi, p. 13

³² Ivi, p. 32

Ma si può anche immaginare che, con l'emergere di nuovi bisogni, si presenti la necessità di ampliare un certo linguaggio elementare, introducendo nuovi oggetti, termini e strumenti; è questo il caso già esemplificato nel gioco del muratore e del suo aiutante, con l'introduzione delle parole "là", "questo", della serie dei numerali, dei campioni di colore, che rendono possibili proposizioni più complesse del tipo "d-questo-là!". Anche in questo caso, le interazioni consuete devono essere sospese, affinché il muratore ed il suo aiutante si accordino a proposito dell'uso delle nuove parole e strumenti. Ciò significa che devono dare corso ad un gioco linguistico di altro genere, le cui mosse, quali ad esempio l'indicare un oggetto e il pronunciare la parola "mattonella", l'addestrare all'uso del campionario dei colori, e così via, non sono interne del gioco, ma funzionali ad esso.

Possiamo, infine, immaginare che, per portare a termine quel determinato lavoro, sia necessario assumere un secondo aiutante. In questo caso, occorre insegnare al nuovo arrivato il nome e l'uso dei diversi oggetti e strumenti, ed è necessario che egli *apprenda* come si reagisce in modo appropriato ai diversi comandi. In breve, deve essere istruito:

<<(§ 6)...a svolgere *queste* attività, a usare, nello svolgerle *queste* parole, e a reagire *in questo modo* alle parole altrui.>>³³

In tutte le situazioni che abbiamo proposto, ed in altre che si potrebbero immaginare, si presenta dunque la necessità di uscire dal gioco in atto, per disporsi su un diverso terreno e dare corso a giochi linguistici che vertono sul gioco di partenza o gioco *ordinario*. Com'è evidente, il concordare come comportarsi quando uno strumento si è rotto, l'arricchire il linguaggio di nuovi strumenti e regole d'uso o l'insegnare il gioco linguistico ad un nuovo aiutante, non sono mosse interne al gioco dato, ma mosse che possono rendersi necessarie rispetto ad ogni possibile gioco. Se è così, in che modo si potrebbe caratterizzare questa particolare categoria di giochi?

Considerato che la loro *funzione* è di tipo grammaticale (o di servizio), nel senso che vertono sugli strumenti e sulle regole di funzionamento di altri giochi, potremmo dire

³³ Ivi, p. 11-12

che si tratta di *giochi grammaticali*. A differenza di quelli ordinari, che sono pratiche con cui si entra in relazione con la realtà, questi ultimi giochi operano, per così dire, ai margini di altri giochi, in quanto si interessano della loro condizioni di giocabilità, pertanto, il loro rapporto con la realtà è solo indiretto. Va da sé che anche le mosse che li costituiscono non sono di natura empirico fattuale, ma grammaticale:

<< (§ 49) Denominare e descrivere non stano certo su *uno* stesso piano...Il denominare non è ancora una mossa nel gioco linguistico, - così come il mettere un pezzo sulla scacchiera non è ancora una mossa del gioco degli scacchi.>>³⁴

Anche se esistono diversi tipi di giochi grammaticali³⁵, non ha importanza per noi sviluppare una casistica più completa di quella sommariamente delineata; ci basterà ricordare che persino l'intero lavoro filosofico di Wittgenstein rientra a pieno titolo nella categoria dei giochi linguistici qui presa in esame:

<< (§90)...la nostra ricerca non si rivolge però ai *fenomeni*, ma, si potrebbe dire, alle '*possibilità*' dei fenomeni... Perciò la nostra ricerca è una ricerca grammaticale. E questa ricerca getta luce sul nostro problema, in quanto sgombra il terreno dai fraintendimenti. Fraintendimenti che riguardano l'uso delle parole...Alcuni fraintendimenti si possono eliminare sostituendo una forma di espressione a un'altra; questo procedimento si può chiamare un' <<analisi>> delle forme d'espressione...>>³⁶

In conclusione, ciò che a noi davvero interessa è il fatto che Wittgenstein consideri, esplicitamente e senza possibilità di equivoco, l'attività dell'insegnare e dell'apprendere come un gioco linguistico di tipo particolare. Su questo tipo di gioco, che nelle *Ricerche filosofiche* assume un rilievo particolare, dobbiamo, a questo punto, fissare la nostra attenzione. E lo faremo cominciando con l'analizzare brevemente il modo in cui il filosofo austriaco affronta la questione dell'apprendimento del linguaggio, per passare, poi, ad una considerazione autonoma della pratiche dell'insegnare e dell'apprendere, considerate come giochi linguistici.

³⁴ Ivi, p. 37

³⁵ Altri esempi di mosse di grammaticali potrebbero essere i seguenti: indicare, denominare, definire, chiarire, integrare, modificare, analizzare, spiegare, prevenire equivoci e malintesi, interpretare, e così via.

³⁶ Ivi, p. 60

3. Il tema dell'insegnare e dell'apprendere in Wittgenstein

Per quanto il tema dei giochi dell'insegnare e dell'apprendere non sia mai affrontato in forma diretta e sistematica, ma sempre in margine alla discussione di altri problemi, non è affatto raro nelle *Ricerche* e in altri scritti imbattersi in due personaggi particolari: un *maestro* tendenzialmente severo ed uno *scolaro* a volte un po' testone, che incarnano concretamente questo particolare gioco. Si tratta, per noi, di capire quali sono le ragioni che inducono Wittgenstein a questi frequenti rimandi.

Il fatto che il tema dell'insegnare e dell'apprendere sia strettamente connesso ad una caratteristica essenziale dei giochi linguistici: il loro essere prassi sociali o istituzioni culturali, sostenute da regole socialmente fondate e condivise. Quando i bambini vengono al mondo - ma il discorso può valere anche per chi proviene da una diversa cultura - trovano già dispiegata una molteplicità di giochi linguistici, il che significa poi un *linguaggio* ed una *cultura*, a cui essi sono chiamati ad accedere, se vogliono appartenere alla *forma di vita* umana, non solo in senso naturalistico, ma in quanto soggetti umani a pieno titolo.

E' rispetto a questo ordine di problemi, che si fa strada e si impone l'importanza del tema educativo: le attività dell'insegnare e dell'apprendere rappresentano, infatti, la condizione necessaria, per accedere a quelle particolari *istituzioni* socio culturali che sono i giochi linguistici. Condizione necessaria ma non sufficiente: per l'accesso è, infatti, richiesto anche il possesso di determinate *capacità*, che caratterizzano nel complesso la forma di vita umana, a differenza di altre possibili forme di vita - in questo senso, per esempio, le diverse forme di vita animale sono escluse, sia dall'elaborazione di un linguaggio, sia dall'acquisizione del linguaggio umano in senso pieno.

Se questo è il senso dell'attività dell'insegnare e dell'apprendere in rapporto alla dottrina dei giochi linguistici, non deve sorprendere che le *Ricerche filosofiche* si aprono proprio con la citazione di un noto passo delle *Confessioni* di S. Agostino, in cui egli racconta il modo in cui avrebbe appreso a parlare:

<< (§1) Quando gli adulti nominavano qualche oggetto e, pronunciando quella voce, facevano un gesto verso qualcosa, li osservavo e ritenevo che la cosa si chiamasse con il nome che proferivano quando volevano indicarla.>>³⁷

Agostino, dunque, *ricorda* di aver appreso il linguaggio osservando da fuori gli adulti che parlavano, ma senza entrare direttamente in gioco, e operando una connessione tra le parole da loro pronunciate e le cose indicate. Come osserva acutamente Spinicci, secondo S. Agostino,:

<<...il bambino che impara a parlare si dispone rispetto al linguaggio come l'interprete si pone di fronte ad un codice, ad un insieme di segni che debbono essere interpretati, e che possono esserlo solo perché il bambino che osserva attentamente il comportamento degli adulti impara a risalire dal segno a ciò che sta dietro – al pensiero che lo rende significante.>>³⁸

Ora, per quanto questo ricordo agostiniano possa apparire convincente e, persino ovvio, Wittgenstein ci invita a prendere le distanze da questo modo di spiegare l'apprendimento linguistico:

<< (§32) Agostino descrive l'apprendimento del linguaggio come se il bambino giungesse in una terra straniera e non comprendesse la lingua del paese; vale a dire: come se possedesse una lingua, ma non questa. O anche: come se il bambino fosse già in grado di *pensare*, ma non ancora di parlare. E qui <pensare> vorrebbe dire qualcosa come: parlare a sé stessi.>>³⁹

Dunque, la descrizione agostiniana può considerarsi appropriata, quando si tratta dell'apprendimento di un'estensione del linguaggio o di una lingua straniera, ma appare del tutto inadeguata se si vuole dar conto del *primo accesso* alla parola o dell'apprendimento primario del linguaggio. Il fatto che Agostino sia stato indotto ad elaborare questa narrazione mitologica è da ricondurre, secondo Wittgenstein, all'azione nascosta di una certa "immagine del linguaggio", che è poi la stessa che era alla base del *Tractatus*:

³⁷ Ivi, p. 9

³⁸ P. Spinicci, *Lezioni...*, cit. p. 16

³⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche...*, cit., p. 26-27

<<(§1) In queste parole troviamo, così mi sembra, una determinata immagine della natura del linguaggio umano. E precisamente questa: le parole del linguaggio denominano oggetti – le proposizioni sono connessioni di tali denominazioni. – In quest’immagine del linguaggio troviamo la radice dell’idea: ogni parola ha un significato.⁴⁰

In sostanza, se l’immagine del linguaggio che si ha in mente è quella di un insieme di segni (nomi e proposizioni) che ci rimandano ad un significato, ossia ad un oggetto ideale o mentale che esiste indipendentemente dalle pratiche di gioco, allora è normale pensare all’apprendimento del linguaggio (non come ad un esercizio interno ad un gioco linguistico), ma come ad un’attività spirituale o mentale, del tutto astratta dalle pratiche concrete, che consiste nel comprendere e, poi, memorizzare il significato delle parole. Tale immagine del linguaggio è però del tutto fuorviante e parziale, almeno secondo Wittgenstein:

<<(§5) Se si considera l’esempio del § 1, si può forse avere un’idea di come il concetto generale di significato della parola circonda il funzionamento del linguaggio di una caligine che rende impossibile una visione chiara. – La nebbia si dissipa quando studiamo i fenomeni del linguaggio nei modi primitivi del suo impiego, nei quali si può avere una visione chiara e completa dello scopo e del funzionamento delle parole.>>⁴¹

Il linguaggio, per lui, non è l’universo disincarnato dei segni e dei significati che si tratta di cogliere istantaneamente mediante la misteriosa facoltà del comprendere, ma il complesso dei giochi linguistici a cui si è chiamati a partecipare; di conseguenza, il significato di una parola o di una frase non è un oggetto ideale/mentale, ma la *funzione* o la *modalità d’uso* di questa parola all’interno del gioco linguistico in cui ricorre:

<<(§ 43). Per una *grande* classe di casi – anche se non per *tutti* i casi – in cui ce ne serviamo, la parola <significato> si può definire così: Il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio.>>

⁴²

Le parole, in altri termini, sono *strumenti* del cui *uso* ci si impadronisce davvero, solo attraverso l’esercizio concreto all’interno di una determinata pratica.

⁴⁰ Ivi, p. 9

⁴¹ Ivi, p. 11

⁴² Ivi, p. 33

Se è così per le singole parole di un linguaggio, a maggior ragione, perciò, bisogna pensare che l'apprendimento *primario* del linguaggio non può essere garantito da forme di insegnamento, che presuppongono già il possesso del linguaggio stesso, com'è, per esempio, il caso dell'*intuizione* agostiniana o, per altri versi, della *spiegazione* e la *definizione estensiva* di un termine. Queste modalità, che pure sono importanti e necessarie, funzionano solo se l'alunno possiede già i primi rudimenti del linguaggio o di un gioco linguistico:

<< (§31) Considera ancora questo caso: Spiego a qualcuno il gioco degli scacchi e comincio indicandogli una figura e dicendo: <Questo è il re; può muoversi così e così, ecc. ecc.>. – In questo caso diremo: le parole <Questo è il re> (o: <questo si chiama 're'>) costituiscono una definizione della parola soltanto se già il nostro discepolo 'sa che cos'è il pezzo di un gioco'. ... Possiamo dire: Chiede sensatamente il nome solo colui che sa già fare qualcosa con esso.>>⁴³

Sembra del tutto evidente che un gioco linguistico deve essere già *aperto*, perché si rendano disponibili determinate modalità di insegnamento e apprendimento. Ma se il gioco non è ancora aperto, allora il problema è quello di spiegare in che modo può essere *reso accessibile*, senza ricorrere agli strumenti che solo il gioco può mettere a disposizione, ossia senza cadere in un circolo vizioso. Per superare l'abisso che separa la condizione di chi è fuori dal gioco, da quella di chi si trova già nella sfera di senso istituita dal gioco, occorre necessariamente far ricorso a forme più primitive e basilari di insegnamento/apprendimento:

<< (§5) In questo caso l'insegnamento del linguaggio non è spiegazione (Erklärung), ma addestramento (Abrichtung).>>⁴⁴ << (§ 419). Il fondamento di ogni spiegazione è l'addestramento. (Su questo dovrebbero riflettere gli educatori).>>⁴⁵

<< (§208) Come faccio a spiegare a qualcuno il significato di <regolare>, <omogeneo>, <uguale>? – A uno che parli, poniamo, soltanto il francese spiegherò queste parole mediante le corrispondenti parole francesi. Se però costui non possiede ancora questi *concetti*, gli insegnerò a usare le parole mediante *esempi* e con l'*esercizio*. – E nel far ciò non gli comunico nulla di meno di quanto sappia io stesso. Nel corso dell'addestramento gli mostrerò lunghezze uguali, figure uguali, colori uguali:

⁴³ Ivi, p. 26

⁴⁴ Ivi, p. 11

⁴⁵ L.Wittgenstein, *Zettel* (1967), trad. It. Einaudi, Torino, 2007, p. 91

e lui dovrà a sua volta individuarli e riprodurli, e così via. Lo avvierò, per esempio, a proseguire ‘in modo uguale’ un motivo ornamentale, quando riceve un certo ordine. – E anche a continuare progressioni; per esempio a proseguire, cosìGli faccio vedere come si fa, e lui fa come faccio io; e influisco su di lui con espressioni di consenso, di rifiuto, di aspettazione, di incoraggiamento. Lo lascio fare, oppure lo trattengo; e così via. Immagina di essere testimone di un addestramento del genere. Nessuna parola sarebbe definita mediante se stessa, non si cadrebbe in nessun circolo logico.>> ⁴⁶

Anche se l’espressione “*addestramento*” (Abrichtung) può suonare sgradevole all’orecchio, per via del rimando alle pratiche di ammaestramento degli animali (anch’essi, peraltro, esclusi dal linguaggio), non c’è dubbio che Wittgenstein abbia le sue buone ragioni per dire quello che dice: lo iato che separa il pre o l’extralinguistico dalla sfera dei significati linguistici non può essere superato solo con le parole. L’esempio che precede ha il pregio di offrirci un saggio concreto di ciò che si intende per addestramento: in questo caso, l’insegnante ricorre a pratiche, che hanno lo scopo di *mostrare* in quali contesti operativi determinate parole possono essere opportunamente usate, come possibili strumenti, e quali regole ne governano l’uso. Nell’addestramento gli interlocutori sono impegnati in un gioco linguistico *silenzioso*, che affida tutto all’azione e al linguaggio non verbale (espressioni di consenso, di rifiuto, di aspettazione, di incoraggiamento). L’addestramento, infatti, è essenzialmente azione e non parola; è un *mettere alla prova*, come indica il termine inglese *training*, corrispondente ad “addestramento”.

Naturalmente, oltre a questa modalità basilare di insegnamento, Wittgenstein esemplifica anche altri tipi di giochi linguistici che entrano in campo nell’insegnamento e all’apprendimento del linguaggio, quali ad esempio l’*insegnamento estensivo*, la *definizione estensiva* e la *spiegazione*. E’ un fatto tuttavia che, all’interno di questa famiglia di giochi, l’addestramento è quello più primitivo ed elementare e, perciò, basilare, nel senso che da esso traggono origine le forme più complesse e raffinate.

A partire da questi pochi cenni relativi al tema all’insegnamento e apprendimento *del linguaggio*, potrebbe essere interessante tentare di estrapolare alcune tesi generali sulla

⁴⁶ L. Wittgenstein, *Ricerche...* cit., pp. 110-111

filosofia dell'educazione in Wittgenstein⁴⁷, anche se si tratta di un'operazione un po' rischiosa, in quanto sembra difficile caricare un simile peso su annotazioni occasionali relative all'apprendimento del linguaggio. In ogni caso, non è questo che ci interessa.

4. Annotazioni sul gioco linguistico dell'insegnare e dell'apprendere

Sin qui abbiamo cercato di ricostruire, con un taglio il più possibile aderente al dettato testuale, alcune tesi di Wittgenstein relative alla dottrina dei giochi linguistici ed alla questione dell'insegnamento e apprendimento del linguaggio; quanto si dirà nel seguito, pur rivendicando precisi legami con il dettato testuale, deve essere visto come il tentativo di dare un qualche sviluppo autonomo alla nozione di *gioco linguistico dell'insegnare e dell'apprendere* nella prospettiva indicata da Wittgenstein. Si tratterà per noi, in sostanza, di mettere ordine tra i diversi spunti ricavati dai suoi scritti, per approfondire la conoscenza di questa particolare famiglia di giochi linguistici; è perciò improprio pensare che, ciò che segue, possa rappresentare qualcosa di più di un insieme di *annotazioni* relative ai giochi educativi e didattici.

4.1 Proposta e analisi di un esempio

Per dare alla nostra riflessione un filo conduttore, oltre agli esempi già proposti, terremo costantemente sott'occhio un piccolo saggio di didattica wittgensteiniana, che si sviluppa attraverso diversi paragrafi delle *Ricerche filosofiche*, ed in cui si mostra, in forma dispiegata, un esempio concreto di gioco educativo-didattico:

<< (§143). Consideriamo ora questo tipo di gioco linguistico: B deve scrivere, dietro ordine di A, certe successioni di segni secondo una determinata legge di formazione. La prima di queste

⁴⁷ Per un tentativo in questa direzione si può vedere: Pederito A. Aparece, *Teaching, learning and community: an examination of Wittgensteinian themes applied to the philosophy of education*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma, 2005

successioni sarà quella dei numeri naturali nel sistema decimale. – Come impara B a comprendere questo sistema? Anzitutto gli si fa vedere come si scrivono quelle successioni numeriche e gli si chiede di copiarle. ... E già qui c'è una reazione normale e una reazione anormale del discente. – forse in un primo tempo gli guidiamo la mano mentre copia la successione da 0 a 9; ma poi la poi la *possibilità di intesa* dipenderà dal fatto che egli continui a scrivere i numeri da solo. E qui possiamo immaginare, per esempio, che copi le cifre da solo, ma non segua l'ordine della successione, scrivendo ora l'una ora l'altra cifra senza regola. E qui cessa l'intesa. – Oppure commette 'errori' nell'ordine di successione. ... Oppure: commette un errore *sistematico*, per esempio, salta sempre un numero sì e uno no; oppure copia la successione 0,1,2,3,4,5,6,...così: 1,0,3,2,5,4....Qui saremmo tentati di dire che ci ha capiti *male*. ...Si può divezzare B dall'errore sistematico (come da una cattiva abitudine). Oppure si accetta il suo modo di copiare e si cerca di insegnargli il modo normale, come se si trattasse di una deviazione o variazione del suo. – E anche qui la capacità di apprendimento del nostro scolaro può venire meno.>> ⁴⁸

Premesso che al centro dell'interesse di Wittgenstein, in questo e nei successivi paragrafi, non c'è sicuramente il tema dell'insegnare/apprendere, ma la questione fondamentale del “seguire una regola”, resta comunque il fatto che egli ricorre ad un esempio di gioco che ha come *scopo* quello di insegnare ad uno scolaro la successione dei primi dieci numeri naturali, e cioè l'acquisizione dei primi rudimenti dell'aritmetica. Si tratta, com'è evidente, di un gioco linguistico primitivo, tutto basato sull'*addestramento*: qui non c'è nulla da nulla da comprendere, ma solo da copiare meccanicamente e memorizzare una serie di segni che si presentano in un certo ordine. Nel contesto di gioco, il maestro A ed il discepolo B si corrispondono e interagiscono tra di loro, scambiandosi una serie di *mosse* di tipo verbale e non verbale: se quelle del maestro sono azioni o mosse a pieno titolo, quelle del discepolo ci vengono presentate come *reazioni* o tentativi; forse, perché non possono avere piena dignità di mosse, finché l'alunno non sia entrato a pieno titolo nel gioco.

Il gioco didattico, come si vede, assegna ai due interlocutori ruoli ben diversi: il maestro, in quanto è depositario di un sapere e di una tecnica, ha il compito di guidare il gioco, attraverso una scelta oculata di sollecitazioni a cui l'alunno è chiamato a corrispondere; è chiaro che lo scolaro deve accettare l'autorità del maestro e deve lasciarsi guidare cercando di fare quanto gli è richiesto.

⁴⁸ L. Wittgenstein, *Ricerche...cit.*, p. 78

Dato che le reazioni dello scolaro possono le più varie, il maestro deve, ogni volta, prendere nota di queste reazioni e *valutare* il da farsi, modificando e rilanciando il gioco, se la reazione non è adeguata. Naturalmente, il gioco può anche *cessare*, quando vengono meno le condizioni necessarie per proseguire, oppure *concludersi* effettivamente quando lo scopo prefisso è raggiunto; la conclusione effettiva del gioco è decretata dal maestro, il quale valuta la situazione in base a propri criteri:

<<(§ 145). Ma supponiamo che lo scolaro scriva la successione da 0 a 9 in modo per noi soddisfacente. – E ciò avverrà soltanto se la cosa gli riuscirà spesso, non una volta su cento.>>⁴⁹

A questo punto, dato che lo scolaro ha cominciato ad aprirsi una strada verso quella sfera del significato che è l'aritmetica, il maestro decide di proporre un'estensione del precedente gioco o, meglio, di proporre un nuovo gioco, connesso al precedente:

<<(§ 145). Continuo la successione e attiro la sua attenzione sul fatto che la prima successione si ripresenta nelle unità e poi di nuovo nelle decine. (Il che significa semplicemente, che impiego certe accentuazioni, sottolineo segni, li scrivo l'uno sotto l'altro in questo modo o quest'altro modo, e cose del genere.) – E adesso egli continua la successione da solo – oppure non lo fa.

- Ma perché dici questo? E' così ovvio!
- Certo; volevo soltanto dire che l'effetto di ogni ulteriore *spiegazione* dipende dalla sua *reazione*.>>⁵⁰

Qui, lo scopo del gioco è quello di avviare lo studente alla conoscenza e all'uso delle decine e delle centinaia. Lo stile è, ancora una volta, di tipo addestrativo - "impiego certe accentuazioni, sottolineo segni," ecc. - ed anche in questo caso lo sviluppo del gioco dipenderà dalla reazione dello studente. Ad un certo punto, però, Wittgenstein opera uno spostamento del piano del discorso:

<<(§145). Ma ora supponiamo che, dopo alcuni sforzi da parte dell'insegnante, egli continui la successione in modo corretto; cioè come facciamo noi. Dunque ora possiamo dire: è padrone del sistema>>. ⁵¹

<<(§146) Se ora chiedo: <Se va avanti di cento posti nella successione ha capito il sistema?>; oppure – se nel nostro gioco linguistico primitivo non vogliamo parlare di 'comprendere': Se

⁴⁹ Ivi, p. 79

⁵⁰ Ivi, p. 79

⁵¹ Ivi, p. 79

scrive correttamente la successione fino a *quel punto*, possiede il sistema? Qui forse dirai: il possedere un sistema (o anche, il comprenderlo) non può consistere nel fatto che si vada avanti a scrivere la successione fino a questo o fino a quel numero...>>⁵²

Dal piano della semplice descrizione di ciò che accade all'*interno* del gioco, si passa, in questo caso, ad una discussione che *verte* sui criteri e le regole di funzionamento del gioco, e questo perché si è fatta strada una difficoltà o un dubbio circa la modalità di conduzione del gioco. Questo significa che, anche a proposito dei giochi didattici, occorre distinguere tra dimensione grammaticale e quella empirica, tra mosse grammaticali e quelle fattuali. Superato questo problema, Wittgenstein propone, infine, un ultimo sviluppo del gioco, caratterizzato dal riferimento all'uso di formule:

<<(§ 185) Torniamo ora al nostro esempio (143). Ora – giudicando in base ai criteri correnti – lo scolaro padroneggia la successione dei numeri naturali. Adesso gli insegniamo a scrivere altre successioni di numeri cardinali e lo portiamo al punto in cui, per esempio, a comandi della forma <Aggiungi n> (<+n>) scriverà successioni della forma: 0, n, 2n, 3n, ecc, al comando <Aggiungi 1> (<+1>) scriverà la successione dei numeri naturali. Avevamo fatto i nostri esercizi e le nostre prove per stabilire la sua comprensione sul campo dei numeri fino a mille. Ora invitiamo lo scolaro a continuare una successione (per esempio, la progressione aritmetica di ragione 2) oltre il mille, - e lui scrive 1000, 1004, 1008, 1012. Gli diciamo: <Guarda che cosa fai!> - Non ci comprende. Diciamo:<Dovevi aggiungere sempre *due*; guarda come hai incominciato la successione!> ... supponi che dica, indicando la successione: <Eppure ho continuato alla stessa maniera!> - Non ci servirebbe a nulla replicare: <Ma non vedi dunque...?> Questo caso avrebbe somiglianza con quello di un uomo che, a un gesto estensivo della mano, reagisse naturalmente guardando in direzione del polso, anziché nella direzione della punta delle dita.>>⁵³

A questo punto possiamo mettere da parte la presentazione dell'esempio, per svolgere qualche riflessione sulla struttura e sul funzionamento dei giochi dei educativi e didattici.

4.2 Riflessioni sull'esempio: aspetti strutturali e di funzionamento

⁵² Ivi, p. 79

⁵³ Ivi, p. 100

Posto che ciò per noi è importante non è mettere in evidenza ciò accomuna i giochi educativi e didattici agli altri giochi⁵⁴, quanto semmai ciò che li differenzia sul piano strutturale e del funzionamento, il *primo* aspetto differenziante su cui mette conto richiamare l'attenzione è da individuare nella particolare *funzione* che questi giochi svolgono rispetto agli altri.

Mentre i giochi linguistici ordinari hanno una presa diretta sulla realtà, nel senso che istituiscono un'interazione concreta con qualche aspetto della realtà (p.e., nel gioco del misurare si porta ad evidenza il fatto che le cose sono caratterizzate da una quantità), i giochi educativi e didattici hanno la loro ragione d'essere nell'insegnamento e apprendimento di altri giochi. Per usare un'espressione ricorrente in Wittgenstein, il *succo* o senso ultimo di questa categoria di giochi è quello di essere *preparatori*, ossia di fungere da porta di ingresso alla pratica effettiva di altri giochi: l'apprendimento dell'uso della serie numerica fino a dieci o quello delle parole mela e rosso sono funzionali a diverse pratiche tra cui quella del vendere e dell'acquistare dal fruttivendolo. Insomma, i giochi dell'insegnare e dell'apprendere intrattengono una *relazione inscindibile* e interna con i giochi a cui sono funzionali. Tuttavia, affermare che questi giochi non sono fine a sé stessi, nel senso che altri giochi devono essere già aperti perché possa prendere avvio la pratica dell'insegnare e dell'apprendere, non significa che essi non siano, a tutti gli effetti, *completi e funzionanti*, ossia caratterizzati da uno proprio scopo, da propri strumenti, termini, paradigmi, criteri, regole, da una propria dimensione grammaticale e fattuale, ecc.

Se questa *funzione* generale che accomuna l'intera famiglia dei giochi educativi e didattici è il primo tratto differenziante, il secondo è il seguente: affinché un gioco educativo e didattico possa mettersi in moto, è necessario che ci sia *qualcosa* di particolare da insegnare e da apprendere, e che questo qualcosa sia noto e possibilmente dichiarato. Per questo la prima mossa consiste sempre nel precisare quale sia l'oggetto dell'apprendere, attorno a cui il gioco ruota. Il contenuto o l'*oggetto* da apprendere, naturalmente, può variare da gioco a gioco: negli esempi precedenti, il contenuto era costituito, di volta in volta, dalla serie dei primi dieci numeri naturali, dalle decine e

⁵⁴ Diamo per acquisito che anche questi giochi sono prassi unitarie regolate socialmente, costituite dall'unità inscindibile di parole e attività, con una dimensione grammaticale ed una empirico - fattuale, ecc.

centinaia, dalla prosecuzione di serie particolari di cardinali, ecc. Ma potrebbe anche accadere che il contenuto da apprendere sia costituito da un gioco nel suo insieme e dai suoi elementi costitutivi (parole, criteri, paradigmi, ecc.); ad esempio, dovendo insegnare il gioco linguistico del *misurare*, si tratterebbe di insegnare tutto, dal succo del gioco, ai suoi elementi strutturali, agli strumenti e alle regole d'uso.

Dato che l'oggetto o contenuto da apprendere rappresenta un elemento essenziale del gioco, senza la sua identificazione, il gioco stesso risulterebbe privo di identità e non potrebbe istituirsi; d'altra parte se cambia questo riferimento, è destinato a cambiare il gioco nel suo insieme.

E' importante osservare che il contenuto da apprendere assume, all'interno del gioco, una funzione piuttosto articolata e complessa: funge sia da scopo a cui l'insegnamento e l'apprendimento tendono, sia da *metro* rispetto a ciò che è stato effettivamente appreso; inoltre, in quanto dichiarazione di quanto deve essere appreso, condiziona ovviamente la scelta dei metodi (p.e.: addestramento, insegnamento estensivo, spiegazione, ecc.), degli strumenti e costituisce la base dell'interazione tra maestro e scolaro; funge, infine, anche da riferimento per decidere del buon funzionamento e della riuscita complessiva del gioco.

E veniamo al *terzo* elemento caratteristico dei giochi dell'insegnare e apprendere: esso è rappresentato dalla diversa *condizione* degli interlocutori rispetto allo scopo ed al funzionamento del gioco: tra il maestro ed il discepolo non c'è solo una normale differenza di ruoli, com'è il caso del muratore e del suo aiutante o dell'acquirente e del venditore; c'è anche una situazione strutturale di *squilibrio* o asimmetria, legata alla diversa posizione dei due rispetto al contenuto da apprendere. Il maestro è colui che sta già nella sfera del senso, che *sa* e *sa fare*, e, per questo è chiamato ad assumere il ruolo di guida nel gioco; lo scolaro, in quanto caratterizzato da una condizione di inadeguatezza e di *privazione* rispetto a quanto è richiesto di sapere, ha bisogno di essere guidato e deve accettare di farsi guidare. Per questo motivo può capitare che il maestro rivendichi con decisione il proprio ruolo e richiami lo scolaro a quello che gli è proprio:

<<(§ 310) Uno scolaro e un maestro. Lo scolaro non si lascia spiegare nulla perché interrompe continuamente il maestro con dubbi riguardanti, per esempio, l'esistenza delle cose, il significato

delle parole, ecc. Il maestro dice: “Non interrompermi più, e fa’ quello che ti dico; finora il tuo dubbio non ha proprio nessun senso” >>⁵⁵

La condizione di asimmetria rispetto all’oggetto dell’apprendere, non è solo un dato strutturale, senza il quale il gioco non potrebbe costituirsi – in effetti, non si può apprendere ciò che già si sa, per cui senza questa asimmetria non avrebbe senso giocare - ma determina anche l’andamento complessivo dell’interazione tra il maestro e lo scolaro. Il succedersi delle loro mosse trae senso dal tentativo di superare questa asimmetria, tanto che il gioco può considerare *effettivamente* concluso, e non semplicemente interrotto, solo quando questa situazione di squilibrio è stata superata.

Si potrebbe osservare che, nell’ottica di questi giochi, l’apprendimento si presenta come esperienza di passaggio dall’*essere fuori* dal senso del gioco all’*essere dentro*, e l’insegnare e l’apprendere come il mezzo che consente di operare questo passaggio. Ciò significa che lo scolaro, nel mentre apprende, si trova in uno stato ibrido, in quanto non è né dentro né fuori, ma in cammino, sospeso tra il non senso (il non capire, il non sapere) ed il senso (il cominciare a capire ed sapere). E questa situazione deve essere tollerata, in quanto necessaria e inevitabile.

Il richiamo alla situazione di asimmetria, in quanto dato intrinseco al gioco, ci consente ora di mettere in luce un altro tratto distintivo che riguarda il funzionamento del gioco educativo e didattico, e più esattamente la tipologia delle *mosse* mediante cui il gioco prende avvio, si sviluppa e si conclude. In proposito, a causa dell’asimmetria segnalata, la modalità di partecipazione del maestro al gioco è molto più complessa di quella dell’alunno; egli deve, infatti, farsi carico non solo della dimensione empirica (o mosse concrete) del gioco, ma anche di quella istitutiva e regolativa (o mosse grammaticali).

Perché il gioco possa prendere avvio è necessario, intanto, che il maestro lo *predisponga*, ossia lo progetti, lo organizzi e stabilisca le condizioni del suo funzionamento; nel linguaggio consueto della didattica, questo comporta l’analisi dei bisogni, l’identificazione e la dichiarazione di ciò che deve essere appreso, la scelta del tipo di esperienza, dei metodi (tipo di mosse empiriche), dei tempi, dei criteri, delle modalità di valutazione dei progressi compiuti, ecc. La natura grammaticale di queste operazioni è del tutto evidente: si tratta in sostanza di stabilire le condizioni di

⁵⁵ L. Wittgenstein, *Della Certezza* (1969), trad. it. Einaudi, Torino, 1978, p. 49

possibilità e le regole del gioco, ossia di predisporre la *rete* dei significati, al cui interno possono accadere i fatti dell'insegnare e dell'apprendere.

Una volta determinati questi aspetti, maestro e discepolo possono dare inizio al gioco vero e proprio, interagendo tra loro mediante lo scambio di mosse empirico-fattuali. Durante lo svolgersi del gioco, l'azione del maestro consiste essenzialmente nel proporre allo studente *sollecitazioni* o consegne di vario tipo, a cui lo studente è chiamato a corrispondere il più adeguatamente possibile. In un gioco ben condotto, l'insegnante, in quanto depositario del paradigma, è nello stesso tempo giocatore e arbitro (o garante) del gioco⁵⁶; è lui che può decidere se, e quanto, la risposta o reazione dello studente può essere considerata adeguata e decidere che cosa fare in conseguenza. Come, durante una partita a scacchi, le mosse dell'interlocutore vanno sempre interpretate e niente può essere dato per scontato. Per questo il maestro è costretto a muoversi continuamente dal piano del gesto concreto al piano della riflessione, al fine di rendere possibile quell'interazione strategica, che consente allo studente di conseguire l'apprendimento richiesto.

Per quanto riguarda, invece, lo studente, dato che non è ancora padrone del gioco e si trova in uno stato ibrido, le sue mosse devono essere considerate, secondo l'espressione di Wittgenstein, come *reazioni* o come *tentativi e prove*; reazioni che il maestro deve interpretare e valutare, per decidere come intervenire, per sollecitare, rilanciare o modificare il gioco.

E qui possono presentarsi diverse situazioni: può accadere che la reazione dell'alunno sia del tutto *insensata*, ossia non inquadrabile nello spazio di senso creato dal gioco; oppure, che sia *sensata*, ossia riconducibile allo spazio logico del gioco. Una volta che sia soddisfatto il presupposto di "sensatezza", diventa possibile distinguere tra reazioni *errate* e quelle *corrette*, tendendo presente che ci possono essere svariate sfumature tra scorretto e corretto. Dato che lo sviluppo del gioco, come nota Wittgenstein, dipende in gran parte dalle reazioni non prevedibili e dominabili dello studente, il gioco dell'insegnare e dell'apprendere è sempre in bilico tra la possibilità di interrompersi o di continuare, e per questo deve continuamente essere ripreso e rilanciato.

⁵⁶ In linea di principio, non si può escludere che anche lo studente possa essere, a sua volta, giocatore e arbitro del gioco, come il maestro.

Come si è detto, il gioco può considerarsi concluso, e non semplicemente interrotto, solo quando lo scolaro è riuscito a superare lo *squilibrio iniziale*, tra ciò che si è deciso di insegnare e di apprendere e quanto è stato da lui effettivamente appreso. Il segnale che il gioco è giunto al termine è dato, ovviamente, dal presentarsi della reazione corretta da parte dello studente. Il momento della valutazione dei risultati del gioco, in quanto tocca anche i criteri di validità del gioco stesso, può essere considerato un momento di natura grammaticale: un gioco educativo e didattico che raramente si risolvesse in modo positivo, dovrebbe essere considerato un gioco sbagliato.

Ultimo aspetto su cui vogliamo soffermarci (e su cui dovremo ritornare) per la sua importanza, riguarda il rapporto tra questi *giochi dell'insegnare e apprendere* e la *realtà* o i fatti dell'insegnare e apprendere. Ciò che in proposito si deve osservare è che non si può parlare di realtà o di fatti dell'insegnare e apprendere, indipendentemente dai giochi linguistici al cui interno accadono. I fatti dell'insegnare e dell'apprendere, come, per esempio, l'esperienza di apprendimento, il maestro e lo scolaro, le tipologie di apprendimenti (conoscenze, abilità, competenze, ecc.), i metodi, i criteri e le modalità di valutazione non preesistono al gioco; essi vengono alla luce come significati interni al gioco e secondo le modalità che il gioco stesso rende possibile.

Questo non significa, naturalmente, che i giochi educativi e didattici non abbiano, come condizioni di possibilità, una miriade di fatti fisiologici, neurologici, psicologici, ecc., descrivibili in termini di coordinate spazio temporali. Tutto questo, però, non entra nella sfera di significato delimitata dal gioco in quanto tale: gli eventi neurologici, per esempio, non entrano nel gioco educativo e didattico direttamente come *cause* (nel senso di ciò di cui è possibile dare una descrizione in termini di movimenti e reazioni spazio temporali e su cui è possibile intervenire), al più vi entrano come, come *motivi* e spiegazioni interni al gioco, ossia come significati non descrivibili sul piano delle coordinate spazio temporali. In quanto il gioco linguistico dell'insegnare e apprendere è un fenomeno originario, è a partire dal gioco stesso che si possono sensatamente porre le domande circa le cause dell'apprendere, le sue circostanze e i suoi effetti, in termini di attività neurofisiologiche; ma è anche chiaro che tutto ciò esula dalla sfera di senso istituita dal gioco educativo e didattico.

Per meglio chiarire questo punto, si può osservare che il rapporto che si istituisce tra maestro e scolaro è molto diverso da quello che intercorre tra *medico* e *paziente*, il che

significa affermare che *educare* e *curare* sono giochi linguistici molto diversi tra loro. In effetti, i molteplici scambi che intercorrono tra maestro e scolaro sono totalmente inscrivibili entro la sfera dei significati istituiti dal gioco e descrivibili in termini di motivi – il loro scambio, insomma, è di tipo segnico-simbolico. Al contrario, in ciò che ha di caratteristico il gioco che lega il medico e al paziente prevede un'apertura che consente di uscire dal mondo dei significati, per accedere alla realtà della cause e degli effetti: ad un certo punto, infatti, il medico prescrive un esame o una cura, spostando il così il gioco dal piano dei significati a quello dei fatti empirici, descrivibili in termini di relazioni spazio temporali.

Cap. 2 – SCUOLA, PRATICHE SCOLASTICHE E CODICE

1. I limiti della trattazione di Wittgenstein

Nel presentare il quadro teorico di riferimento, abbiamo avuto modo di osservare che la trattazione del tema dell'insegnare e dell'apprendere è affidata, da Wittgenstein, solo ad osservazioni occasionali, sviluppate in margine alla trattazione di questioni più essenziali nell'economia del suo pensiero – e ciò a causa dell'orientamento generale dei suoi interessi. Non deve, pertanto, sorprendere se le considerazioni da lui dedicate ai giochi educativi e didattici, si mantengono sempre entro ben precisi limiti, che sembra opportuno menzionare.

Un primo limite è dato dal fatto che, per quanto nelle *Ricerche filosofiche* ed in altri scritti il riferimento alle pratiche dell'insegnare e dell'apprendere sia insistito, di fatto, quando Wittgenstein affronta questi temi, la sua attenzione si concentra quasi esclusivamente sull'apprendimento di singole parole o frasi, in quanto strumenti necessari al funzionamento di un certo gioco linguistico. Ciò significa che il suo interesse per i giochi linguistici educativi e didattici resta confinato alla questione dell'*apprendimento del linguaggio* e delle sue regole di funzionamento.

Un'ulteriore limitazione è data, poi, dal fatto che le considerazioni relative ai giochi dell'insegnare e dell'apprendere riguardano sempre e solo forme molto *primitive ed elementari*. Ciò che è posto in scena, negli esempi, sono solitamente le prassi più elementari dell'addestramento all'uso dei segni del linguaggio, quali l'insegnamento estensivo, la definizione ostensiva, la spiegazione, l'esemplificazione, all'additare oltre l'esempio, ecc.. In nessun caso, si possono documentare esempi di forme più articolate e complesse di giochi linguistici dell'insegnare e dell'apprendere.

Si tratta, come è noto, di una scelta legata a motivazioni di ordine metodologico: Wittgenstein assume, infatti, le forme primitive dei giochi linguistici come termine di raffronto, mediante cui riflettere sulle forme più articolate e complesse - queste ultime

potendo essere intese, in senso goethiano, come variazioni e complicazioni della forma di base.

Infine, ed è una limitazione che dipende dalle due precedenti, i giochi linguistici dell'insegnare e dell'apprendere sono sempre riferiti a compiti particolari, occasionali e circoscritti: per questo, anche se l'esempio dell'apprendimento delle serie numeriche sembra alludere ad una dimensione più ampia, restano del tutto fuori portata i problemi posti dalle forme *complesse, sistematiche e organizzate* di insegnamento e apprendimento, quali si riscontrano normalmente in contesti istituzionali.

Il rilevare queste limitazioni, ovviamente, non ha neanche lontanamente il sapore di una critica. La questione è un'altra.

Dato che il tema centrale della nostra ricerca è costituito proprio dalla *scuola* e dalle *pratiche educative e didattiche* che si svolgono all'interno, è chiaro che, alla luce delle limitazioni appena ricordate, può farsi strada più di un dubbio relativo all'effettiva spendibilità della nozione di gioco linguistico in relazione ai contesti scolastici. Non c'è, forse, uno scarto troppo grande tra quanto ci può offrire la nozione abbozzata da Wittgenstein in relazione a situazioni molto elementari e la complessità dei problemi posti dalle pratiche educative e didattiche a scuola? Che senso avrebbe allora estrapolare una nozione legata ai problemi posti dall'apprendimento del linguaggio, per metterla alla prova rispetto alla questione dell'apprendimento in generale?

A questi dubbi si cercherà di dare una risposta strada facendo; ciò che è già chiaro è che quella di gioco educativo e didattico è un'idea che non solo richiede di essere maggiormente sviluppata, ma anche ripensata in reazione ai complessi problemi posti dall'insegnare e dell'apprendere in ambito scolastico.

Si tratta a questo punto, per noi, di ampliare la prospettiva e di spostare l'interesse dai singoli giochi ai problemi posti dall'insegnamento apprendimento scolastico; per questo sarà necessario, dapprima, focalizzare la nostra attenzione sul mondo della scuola e sulle sue pratiche, e, poi, interrogarci a proposito del fondamento delle attività che si svolgono all'interno della scuola. Non è possibile affrontare adeguatamente il tema delle pratiche scolastiche, eventualmente considerate alla luce della nozione di gioco linguistico, senza dedicare attenzione allo scenario o contesto, al cui interno queste pratiche si collocano, cioè alla scuola stessa.

2. La scuola come mondo

Considerata la vastità e la complessità di questo argomento, pretendere di parlare della scuola in poche battute sembra un tale azzardo, che si rende opportuna di una precisazione: un conto è chiedersi che cosa caratterizzi *concretamente* la scuola in un dato momento storico, quale funzione svolga, come sia in grado di assumere i propri compiti e rispondere alle esigenze della società e delle persone, in che modo rimuova i condizionamenti di classe, ecc.; altra cosa è invece domandarsi, come intendiamo fare qui, che cosa caratterizzi la scuola in generale, quali siano gli aspetti strutturali che ne delimitano il concetto, quali le condizioni generali e le regole di funzionamento.

Mentre nel primo caso si rende necessaria una ricerca di tipo storico empirico, attenta ai dati di dettaglio ed ai particolari, nel nostro caso si tratterà, più semplicemente, di una riflessione di tipo grammaticale e strutturale intorno alla scuola. Questo non significa, tuttavia, che ci porremo alla ricerca di una qualche *definizione* - per quanto il definire sia certamente un'operazione grammaticale - di definizioni ce ne sono fin troppe. Ciò che intendiamo fare è, invece, restare ancorati ad un terreno descrittivo, con l'intento di mettere in luce alcuni aspetti elementari, nel senso di basilari e fondamentali, della realtà scolastica.

Che cosa si può dire, allora, da questo punto di vista?

Volendo caratterizzare la realtà scolastica nel modo più vuoto e generico possibile, si potrebbe parlarne come di un "*mondo*": un'espressione scelta proprio perché lascia del tutto indeterminato, sia sotto il profilo della forma sia del contenuto, il proprio referente; di tutto, in effetti, si potrebbe predicare questa stessa cosa.

Ma, è bene sottolinearlo, anche il semplice parlare della scuola come di un mondo implica già diverse cose: se si usa questa espressione in senso concreto, essa ci invita a pensare alla scuola come ad una istituzione dai confini ben delimitati e con una propria identità che la distingue da altre istituzioni; e poi, ancora, ci suggerisce che la scuola non è qualcosa di informe e caotico, ma un *sistema* ordinato e organico, costituito da parti interagenti tra loro - ciò che accade in un settore ha effetti su tutto il resto e viceversa.

Per quanto questi caratteri siano, ovviamente, impliciti nella nozione di mondo, la ragione vera per cui ci serviamo di questa espressione è di ordine *metodologico*: parlare della scuola come di un mondo significa, qui, intenderla come lo *sfondo tematico*, da cui partire ed a cui ritornare; intenderla come un orizzonte al quale è possibile riferirsi, mediante una pluralità di approcci diversi, senza perdere mai la presa su una visione di insieme. Assunta come sfondo tematico, la scuola ci appare come qualcosa di inesauribile rispetto ad ogni possibile un discorso. Pur manifestando qualcosa di sé ad ogni sguardo, essa anche si sottrae: si può decidere il punto di vista da cui disegnare la mappa, ma non si può pretendere di ridurre questo mondo alla propria mappa.

2.1 *Gli aspetti architettonici ed istituzionali*

Tra i diversi sguardi possibili con cui esplorare questo orizzonte quello a cui, in primo luogo, siamo interessati può essere definito uno *sguardo da fuori e da lontano*, vale a dire uno *sguardo panoramico*, che ci consenta di avere una visione di insieme degli aspetti più esteriori del mondo della scuola. Se, dunque, immaginiamo, di considerare il nostro oggetto quasi a volo d'uccello, ciò che si disegna davanti ai nostri occhi è una visione, per così dire, *geografica* (in senso ampio) e *architettonica* del mondo della scuola.

Da questa prospettiva, ciò che si coglie agevolmente della scuola in quanto mondo è che essa si colloca all'interno di una realtà o di un *contesto geografico e territoriale*, caratterizzato da un particolare tessuto culturale, sociale, economico, politico, storico, ecc., con il quale intrattiene di fatto molteplici relazioni. Da questa stessa posizione, oltre all'intreccio di queste relazioni, è possibile cogliere anche quella che si potrebbe definire *l'architettura di sistema* del mondo della scuola, ossia l'essere costituita da molteplicità di istituti o punti di erogazione del servizio, ciascuno con la propria configurazione, distinti o riuniti per ordini e gradi - senza dimenticare, naturalmente, le relazioni che sussistono tra questi diversi elementi e il loro comune riferirsi ad un centro, a cui sono legati e da cui dipendono.

Sebbene questa visione, da fuori e da lontano, ci offra un'immagine piuttosto povera del nostro oggetto, non si deve dimenticare che è proprio l'attivazione di questo sguardo ad aprire diversi campi di studio empirico, che hanno lo scopo di mettere a tema la

dimensione geografico/territoriale e quella architettonica della scuola; ricerche a cui sono connesse le pratiche di progettazione e gestione, sia territoriale sia istituzionale di questo mondo. In ogni caso, il punto è che, con le scarse considerazioni offerte dallo sguardo panoramico, non abbiamo fatto altro che ribadire ciò che tutti sanno a proposito della scuola: ossia, che è qualcosa di *unitario* e organico; che è una realtà ben delimitata rispetto al territorio circostante su cui e poggia e si sviluppa; che presenta un'architettura di sistema con un centro ed una periferia, con una propria articolazione interna; ecc.

Ora, finché si resta ancorati a questo sguardo, non si può fare altro che vagare tra gli aspetti di superficie, e tutto sommato, marginali ed inessenziali della scuola, almeno per il nostro problema. In effetti, questo sguardo può mostrarci solo il *guscio esterno* della scuola, nella sua consistenza materiale fatta di luoghi, di edifici, di strutture, strumenti, norme, risorse, regolamenti, di funzioni e di ruoli, organizzazione, ecc.; tutte cose certamente importanti ma che nella loro opacità materiale ci nascondono qualcosa di più essenziale: ossia il *nucleo centrale* o la stessa ragione d'essere del mondo della scuola.

2.2. Le pratiche educative e didattiche

Se vogliamo scorgere qualcosa di più interessante e specifico, dobbiamo abbandonare lo sguardo panoramico per assumerne uno *da dentro e da vicino*: dobbiamo, insomma, entrare nella scuola, praticarne gli spazi e gli ambienti, incontrare i suoi abitanti e prendere parte alle loro attività – il che significa, tra l'altro, spostare lo sguardo dal contenitore al contenuto, dalle strutture ai soggetti ed alle loro azioni.

Se adottiamo questa diversa prospettiva, ciò che ci viene incontro e ci colpisce è senza dubbio la tipologia delle *attività* che impegnano le persone che operano all'interno della scuola. Non stiamo parlando di qualunque tipo di attività che si svolga al suo interno, ci riferiamo esclusivamente alle *pratiche educative e didattiche*, ossia alle attività che hanno come protagonisti gli insegnanti e gli studenti e rispetto alle quali tutte le altre sono subordinate e strumentali. Dunque, vista da dentro e da vicino, la scuola ci si presenta come il *luogo* di determinate *pratiche*, tanto che se esse mutassero, cambierebbe l'identità della scuola: sono esse, pertanto, a rappresentare quel nucleo

centrale che conferisce coesione e senso a tutto il resto; la scuola come mondo si struttura a partire da questo nucleo di pratiche.

Si potrebbe, naturalmente, obiettare che ciò che realmente caratterizza la scuola sono le sue *finalità specifiche*, che ne fanno l'istituzione che è - e questo è vero. Ma il fatto che, talvolta, le finalità riguardano più l'immagine sociale della scuola o il piano delle intenzioni che non la realtà, ci sembra preferibile affermare che il mondo della scuola vive pienamente solo nelle sue pratiche, grazie a cui, peraltro, anche le finalità diventano concrete.

Quando ci si rapporta a questa dimensione interna del mondo scolastico, ciò che dovrebbe colpirci è il *molteplice*, variopinto e mutevole spettacolo offerto dalle sue attività: una cosa è, ad esempio, elaborare un progetto, un'altra è metterlo in campo; altro ancora è tenere una lezione, organizzare un'attività di laboratorio, verificare e valutare i risultati del lavoro svolto, educare, istruire, sottoporre ad osservazione periodica l'andamento delle attività, realizzare un esame finale, entrare in relazione e discutere di un problema, e così via. Ciascuna di queste attività, naturalmente, presenta una propria relativa completezza ed autonomia, nel senso che utilizza un proprio linguaggio, ha proprie regole, si serve di particolari strumenti e metodi, comporta particolari interazioni tra i diversi interlocutori coinvolti, ha i propri tempi, ecc.

Sappiamo già che, nella misura in cui queste numerose e variegata attività presentano un'unità inscindibile di azioni e parole, soggette a regole socialmente condivise, se ne può parlare come di un complesso di *giochi linguistici educativi e didattici*, e di conseguenza si può dire anche che la scuola è l'istituzione che è, proprio in ragione del tipo giochi che hanno cittadinanza al suo interno.

Oltre alla molteplicità e varietà dei giochi educativi e didattici, un altro aspetto che dovrebbe sollecitare la nostra attenzione sono le numerose *relazioni* che intercorrono tra questi giochi. Ve ne sono alcuni che sembrano più essenziali e importanti, altri più marginali; alcuni sembrano essere preliminari, altri conseguenti; alcuni opportuni in determinati momenti, altri no; alcuni sembrano avere carattere occasionale, altri strutturale; alcuni sembrano formare lunghe sequenze regolate ed ordinate, altri appaiono isolati, ecc.

Questo è quanto ci consentirebbe di vedere uno sguardo da dentro e da vicino, che voglia muoversi su un terreno descrittivo. Naturalmente, anche questo sguardo, come

già quello panoramico, apre diverse modalità di approccio, sia teorico sia pratico. Esiste un campo sterminato di studi che hanno per oggetto le pratiche educative e didattiche, nei loro diversi aspetti: da quelli dedicati alla ricognizione, alla classificazione, alle caratteristiche, alla valutazione della qualità delle diverse tipologie di attività, ecc. Ed anche in questo caso, allo studio teorico, fa seguito il campo della proposta di interventi pratico operativi.

Ora, per quanto lo sguardo da dentro e da vicino, con i relativi approcci di ricerca e pratico operativi, ci abbia portato al centro della scuola, non è ancora il momento di fermarsi. C'è ancora un aspetto strutturale che tende a sfuggire e che merita, invece, di essere evidenziato in quanto rappresenta il tema effettivo di questa ricerca.

Limitarsi ad osservare che il mondo della scuola è caratterizzato da un gran numero di giochi linguistici educativi e didattici, che stanno tra loro secondo certe relazioni, non è sufficiente: occorre cercare di capire perché questa molteplicità e varietà di attività, anziché degenerare nel disordine e nel caos, si sviluppa in modo relativamente ordinato, al punto che si potrebbe parlare di un *sistema congruente* di pratiche o giochi linguistici. Anche se, di solito, si tende a dare per scontato che ci sia ordine piuttosto che caos, e a considerare ovvio ciò che invece richiede di essere spiegato mediante opportune analisi, ciò che a noi interessa considerare è se, sotto questa pelle variopinta e cangiante, non vi sia qualcosa di meno molteplice e mutevole; se attraverso questo vortice plurale non si possa intravedere un centro ordinatore.

Come non vedere che, affinché il sistema variegato delle pratiche si sviluppi in modo ordinato e coerente, è necessario che i diversi attori impegnati nelle pratiche educative e didattiche rispondano ad uno stesso concetto e si riconoscano in uno stesso linguaggio? Che cosa è, dunque, che conferisce coesione ed unità a queste molteplici attività e le rende riconoscibili come parti di un tutto? O anche, che cosa conferisce alla scuola unità e identità, pur nei cambiamenti?

Per esplorare questa ulteriore dimensione del mondo della scuola, che non si dà né allo sguardo da lontano e da fuori né a quello da vicino e da dentro, occorre adottare una nuova prospettiva, che si potrebbe qualificare come *sguardo in profondità* per il suo cercare oltre e sotto la superficie variopinta delle pratiche.

2.3. *Il profondo come fattore di unità e congruenza*

Nel momento in cui si afferma che, oltre agli aspetti architettonici e alle pratiche, la scuola presenta anche una dimensione profonda, si ha l'obbligo di dare un'identità più precisa e un nome a questa dimensione, specificandone la natura, le caratteristiche e le funzioni. E prima ancora, si deve precisare in quale direzione si debba cercare e attraverso quale via si potrebbe accedervi. Un suggerimento in questo senso ci è offerto dallo stesso Wittgenstein, il quale trattando un problema analogo scrive:

<< (§129) Gli aspetti per noi più importanti delle cose sono nascosti dalla loro semplicità e quotidianità. (Non ce ne possiamo accorgere, - perché li abbiamo sempre sotto gli occhi.) Gli autentici fondamenti di una ricerca non danno affatto nell'occhio a chi vi è impegnato; a meno che non sia una volta colpito da questo fatto. - E questo vuol dire: ciò che, una volta visto, è il più evidente, e il più forte, questo non ci colpisce.>>⁵⁷

Se questo è vero, allora il profondo non è qualcosa di nascosto e inaccessibile, ma qualcosa che si *mostra* nelle pratiche stesse, anche se, essendosi depositato nei comportamenti più ovvi e nelle abitudini, non costituisce più un problema e, per questo, opera in modo inavvertito. Il profondo, in sostanza, è ciò che è diventato troppo ovvio per prestarvi attenzione.

Si potrebbe cercare di illustrare intuitivamente questo manifestarsi del profondo nella superficie delle cose, richiamando l'esempio del *puzzle*: questo gioco, si sa, è retto dalla presenza di un'*immagine*, che orienta e regola il passaggio da una molteplicità dispersa e caotica di pezzi privi di senso, ad una figura in cui ogni pezzo assume un senso preciso, contribuendo a formare un insieme coerente e organico. Lo stesso vale per la dimensione profonda del mondo della scuola: nella scuola si fanno determinate cose, si parla un certo linguaggio, si usano certi strumenti, si entra in relazione, ci si organizza, si perseguono determinati scopi, ecc.: è, appunto, a questo *reticolo di pratiche* che dobbiamo rivolgerci per *aprirci una strada* in direzione del profondo.

Individuata la direzione in cui muoversi, si può cominciare a far emergere questo profondo, a tracciarne l'identità concettuale e, poi, ad attribuirgli un nome, anche se, il fatto che si trovi in superficie non significa che si lasci dire facilmente. Cominciamo,

⁵⁷ L.Wittgenstein. *Ricerche ... cit.*, p. 70

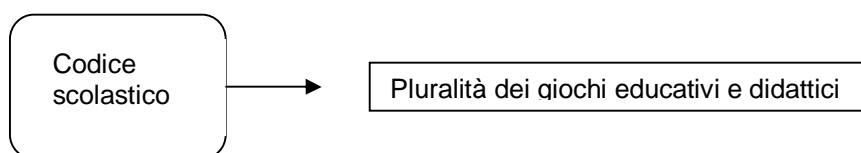
intanto, col richiamare alla memoria la nozione di gioco linguistico, con la quale ci siamo familiarizzati nel capitolo precedente. Ogni singolo gioco, si è detto, è una prassi socio culturale (non priva di aspetti organizzativi e strumentali, e relativamente autonoma), che fonda e rende possibili le mosse dei partecipanti al gioco stesso, assegnando a ciascuno il proprio ruolo. Ogni *singolo* gioco presenta al proprio interno una dimensione empirica e fattuale, consistente nelle mosse concrete che gli interlocutori si scambiano, e una dimensione grammaticale costituita dalle regole che governano i diversi aspetti del gioco.

Il fatto è che, quando si parla di scuola non si ha mai a che fare con singoli giochi educativi e didattici occasionali, autonomi e di tipo molto elementare; si tratta sempre di una *pluralità di giochi complessi, e diversi* tra loro per scopo, linguaggio e strumenti utilizzati: il gioco della progettazione didattica non è assimilabile al gioco dell'insegnamento, quello della valutazione non è simile al gioco della spiegazione, quello della descrizione degli apprendimenti è diverso da quello della loro misurazione, e così via. Eppure, tutti questi giochi, per quanto diversamente orientati, non danno luogo a una molteplicità disordinata e caotica, ma rinviano l'uno all'altro, come parti di qualcosa di più ampio e comprensivo, che assegna loro un posto ed un significato. Perché questo sia possibile, come nel caso di un *puzzle*, è necessaria la presenza e l'azione di un principio ordinatore o di un'immagine. Perché il complesso delle pratiche educative e didattiche funzioni, non basta che ogni singolo gioco abbia le proprie regole, occorre anche che vi sia un *complesso integrato* di regole, che operi oltre la dimensione normativa dei singoli giochi e che conferisca loro tratti comuni e una somiglianza di famiglia.

Considerato che questo principio regolatore non può avere se non *natura grammaticale*, essendo costituito da un insieme di regole di *secondo livello* (criteri, principi, modelli, campioni, concetti, paradigmi, ecc.) che hanno un campo d'azione più ampio rispetto alle *regole interne* dei singoli giochi, si è pensato di riferirci alla dimensione profonda che governa la pluralità di giochi educativi e didattici mediante l'espressione *codice scolastico*.

Per illustrare, in sintesi, la sua funzione si potrebbe dire che, mentre la *grammatica* dei singoli giochi linguistici delimita lo spazio di senso al cui interno divengono possibili e legittime determinate *mosse*, il *codice scolastico* delimita lo *spazio di senso* per un

insieme di giochi linguistici; oppure, anche, che il codice sta ai singoli giochi educativi e didattici, come la grammatica del singolo gioco sta alle mosse concrete:



Il codice scolastico, in quanto profondo del mondo della scuola, può essere considerato, in ultima analisi, come ciò che conferisce identità alla scuola e regola il suo dinamismo; occorre aspettarsi, di conseguenza, che la sua azione sia tale da condizionare ogni suo aspetto, anche di tipo organizzativo e strutturale.

3. In merito all'espressione codice scolastico

Per riferirsi al complesso delle regole e dei criteri, che trasforma una molteplicità di giochi educativi e didattici in un sistema ordinato e coerente, si sarebbe potuto anche usare il termine “grammatica”, ma tale scelta presenta alcune controindicazioni: quanto Wittgenstein parla di grammatica, con questa espressione si riferisce, in modo privilegiato, alle regole d'uso delle parole (nomi e proposizioni), e solo in senso estensivo anche alle regole che governano una prassi unitaria e sensata; inoltre, parlare di grammatica per indicare il profondo della scuola significherebbe considerare la molteplicità delle pratiche educative e didattiche, come se costituissero un *unico e grande gioco*, e non piuttosto come di un *sistema*, al cui interno ogni parte mantiene una propria specificità ed autonomia. In breve, la *sfera d'azione* del codice è diversa e più ampia di quella della grammatica dei singoli giochi, e questa differenza deve essere rimarcata anche sul piano lessicale.

Naturalmente, neppure la scelta dell'espressione codice scolastico è del tutto esente da difetti, per cui è necessario precisare in che senso se ne parla qui. Il termine codice,

come è noto, deriva dal latino *codex*⁵⁸, una parola che ha una pluralità di significati, alcuni dei quali si sono conservati anche nella nostra lingua, come *libro*, *raccolta di leggi*, *registro*; altri, invece, si sono persi, come *tronco d'albero*, *ceppo*, *tavoletta da scrivere*, *quaderno dei conti*. Anche se l'etimologia della parola non è del tutto certa, gli studiosi ritengono ormai acquisito che la sua origine sia da riferire a *caudex* che significa *ceppo o tronco*⁵⁹. Il transito da questi significati più arcaici, a quelli successivi (tavoletta da scrivere, quaderno dei conti, registro, libro, collezione di leggi), sembra legato al fatto che i romani scrivevano con lo stilo, tracciando i caratteri su tavolette ricoperte da un sottile strato di cera: la riunione di queste tavolette avrebbe fatto pensare ad un ceppo o tronco.

Ai nostri giorni, il termine ha trovato ampio utilizzo in settori anche molto distanti tra loro; in particolare, dal tradizionale ambito giuridico il termine è transitato nel campo della teoria dell'informazione, della matematica (teoria dei codici) e della genetica.

Nei settori legati al trattamento delle informazioni, per codice si intende, sia il *procedimento di codifica*, ossia la modalità seguita per assegnare, in modo univoco, ad ogni elemento di un insieme un simbolo che lo rappresenta, sia l'*insieme delle codifiche*, ossia il complesso dei simboli usati per rappresentare un insieme di oggetti materiali, o anche un insieme di informazioni più complesse o dei simboli che le codificano. Un esempio di codice, in questo senso, è il codice Morse, in cui ad ogni lettera dell'alfabeto inglese (l'insieme di informazioni da rappresentare) viene assegnata una sequenza di punti e linee (gli elementi dell'alfabeto usato per la codifica). Con l'avvento delle telecomunicazioni il discorso dei codici ha assunto un'importanza strategica, in relazione al problema della trasmissione affidabile e della compressione dei dati.

Un altro settore in cui si è fatto ampio uso di questo concetto è quello informatico. Qui, per esempio, si utilizza l'espressione *codice sorgente* per indicare un insieme di istruzioni o comandi, appartenenti ad un determinato *linguaggio di programmazione*, che hanno come scopo quello di far eseguire al computer determinate operazioni; per estensione, si

⁵⁸ Per l'analisi etimologica si sono consultati: C. Battisti, G.Alessio, *Dizionario etimologico italiano*, Giunti Barbera, Firenze, 1975; A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire etymologique de la langue Latine. Histoire des mots*, Klincksieck, Paris, 2002; L.Castiglioni, S.Mariotti, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino, 1966; *Dizionario etimologico online* (<http://www.etimo.it>)

⁵⁹ Secondo alcuni autori, l'origine sarebbe da ricercare nella parola *cauda* (coda), nel senso originario di ramo, cosa sporgente o che si innalza; secondo altri sarebbe da ricondurre invece a *caulis*, nome generico di tutti i gambi o steli di piante erbacee (*caudex* – giunco)

chiama codice sorgente anche l'insieme di istruzioni dei *linguaggi di formattazione*, il cui codice sorgente viene trattato in modo diverso da quello dei linguaggi di programmazione.

Un ultimo settore in cui il concetto di codice ha assunto un ruolo molto importante è la genetica: in questo caso, per *codice genetico* si intende lo schema attraverso cui, durante la sintesi proteica, la cellula traduce una sequenza di codoni, o *triplette di basi* di RNA, in una sequenza di amminoacidi; dato che ad ogni tripletta corrisponde uno specifico amminoacido, si dice quindi che la tripletta *codifica* l'amminoacido nel codice genetico. Sembra evidente che, negli usi oggi correnti del termine, predomina una visione meccanica e algoritmica della nozione di codice. Ciò che a noi interessa far emergere è, però, un diverso significato, che certamente risuona anche nei precedenti contesti d'uso, ma al quale ci richiamano con maggior forza i significati più originari ed arcaici di *ceppo*, *pedale d'albero* e *tronco*.

Si tratta, in sostanza, dell'idea *generativa* e *ri-generativa*, insita in questo concetto: dal proprio ceppo o *caudex*, anche se tagliato, un albero può ricrescere, conservando sempre le stesse caratteristiche. Del resto, che non si tratti di un significato marginale, lo provano, sia l'espressione "codice sorgente": uno stesso codice può generare un numero indefinito di applicazioni, che non possono eccedere i limiti consentiti dal codice sorgente; sia anche l'espressione "codice genetico", inteso come meccanismo che governa i processi di sviluppo di un organismo vivente e ne regola la vita, racchiudendo in sé il complesso dei suoi limiti e delle sue potenzialità. Di questi possibili usi, tuttavia, non possiamo fare nostra la visione determinista ed algoritmica dei processi.

Per questo, quando si utilizza l'espressione "codice scolastico", l'invito è quello di pensare ad un ceppo o ad un'idea *generativa*, capace di dare forma e governare i processi di insegnamento e apprendimento, entro un determinato contesto scolastico. Il codice scolastico, in quanto idea generativa, non *trova* semplicemente la realtà e le pratiche dell'insegnare e dell'apprendere, ma le *costituisce*, orientando e regolando il modo di pensare e di lavorare. Con questo, implicitamente, si avanza anche una tesi di ampia portata: ogni modello possibile di scuola per costituirsi e funzionare ha bisogno di avere alla sua radice, quale elemento unificante, un ceppo, un'idea generativa senza la quale non potrebbe esistere. Sul *ceppo* scolastico germina l'intera famiglia dei giochi educativi e didattici.

4. “Della certezza”: sul fondamento dei giochi linguistici

Per dare sviluppo e corroborare quanto sinora detto a proposito del codice scolastico, tratteggiandone più nel dettaglio la natura e le caratteristiche, ci serviremo di alcune considerazioni proposte da Wittgenstein in *Della Certezza*, un lavoro pubblicato postumo nel 1969 che raccoglie una serie di osservazioni, nate come commento critico alle tesi sviluppate da G. E. Moore, soprattutto in *A Defence of Common sense* (1925).

A noi, qui, non interessa entrare nel merito delle argomentazioni di Wittgenstein, ma solo mettere in evidenza alcuni spunti che possono essere utili per approfondire il nostro problema; in tal senso, uno dei filoni che attraversano questo lavoro è dato da una riflessione sul *fondamento* o *sistema di riferimento*, che rende possibile l'istituzione ed il funzionamento di una famiglia particolare di giochi linguistici: è questa la ragione del nostro interesse per questo libro.

In *Della Certezza*, la particolare famiglia di giochi di cui Wittgenstein intende mettere in luce il fondamento è quella che ruota intorno a parole quali “sapere”, “essere certi”, “dubitare” “errare”, ecc. – tutti termini che, con ogni evidenza, hanno a che vedere, appunto, con il problema teorico della certezza.

La tesi che, attraverso circa settecento osservazioni, Wittgenstein sviluppa è in sostanza la seguente: affinché questa particolare famiglia di giochi possa istituirsi e funzionare, deve essere presupposto un *insieme di certezze*, ossia un complesso di proposizioni, di convinzioni, di rappresentazioni accettate, ecc., di cui non è possibile né *affermare di sapere*, né *dubitare*.

Si può, infatti, dire di sapere solo ciò rispetto a cui si possono dare delle ragioni - e di certe ovvietà non è neppure possibile dare ragioni - e si dubita solo quando si hanno ragioni per dubitare:

<< (§ 247) Il dubbio è possibile solo all'interno di un sistema di certezze >>;

<< (§ 255) Se un tizio dicesse che dubita dell'esistenza delle sue mani, e continuasse a guardarle da tutte le parti, e cercasse di convincersi che non c'è trucco con gli specchi o altre cose del genere,

noi non saremmo sicuri di poter dire che tutto questo è dubitare. Potremmo descrivere il suo modo di agire come uno dei comportamenti simili al dubitare, ma il suo gioco non sarebbe il nostro.>>.

<<(§ 115) ...chi volesse dubitare di tutto, non arriverebbe neanche dubitare. Lo stesso gioco del dubitare presuppone già la certezza.>>⁶⁰

Dunque, *l'esistenza delle mani* è un evidente esempio di certezza sottratta, sia alla possibilità del sapere, nel senso di poter dare ragioni in merito a ciò che si sa, sia alla possibilità del dubbio. Dato che i giochi linguistici del sapere e del dubitare sono governati da regole che delimitano il campo di ciò che si può sapere e di cui si può dubitare, chi pretendesse di superare questi limiti, uscirebbe dalla sfera di senso istituita da questi giochi, ponendosi fuori dal gioco (eventualmente, inaugurando un altro gioco diverso dal nostro).

Il sistema delle certezze, nella riflessione di Wittgenstein, assume solitamente la veste di un sistema di *proposizioni empiriche*, che assumiamo come *certe* e che, proprio per questo, svolgono una *funzione particolare* nel contesto del nostro sapere e delle pratiche ad esso relative:

<<(§136) Quando dice di sapere questa e quest'altra cosa, Moore si limita, in effetti, a enumerare proposizioni empiriche cui noi assentiamo senza sottoporle a un controllo particolare, e dunque proposizioni che nel sistema delle nostre proposizioni empiriche *svolgono una funzione logica del tutto particolare*.>>

<<(§401) Voglio dire: Del fondamento di tutto l'operare con i pensieri (con il linguaggio) fanno parte non soltanto le proposizioni della logica, ma anche certe proposizioni che hanno forma di proposizioni empiriche.>>⁶¹

La particolare funzione logica a cui, qui, Wittgenstein si riferisce, può essere chiarita con queste considerazioni:

<<(§ 341) le *questioni* che poniamo e il nostro *dubbio* riposano su questo: che certe proposizioni sono esenti da dubbio, come se fossero i perni sui quali si muovono quelle altre.>>

<<(§ 83)...la *verità* di certe proposizioni empiriche appartiene al nostro **sistema di riferimento**.>>

⁶⁰ L. Wittgenstein, *Della certezza*, cit. pp. 41, 22

⁶¹ Ivi, pp. 25, 63

<<(§ 96) Ci si potrebbe immaginare che certe proposizioni che hanno la forma di proposizione empiriche vengono irrigidite e **funzionano come rotaia** per le proposizioni empiriche non rigide, fluide;...>>

<<(§ 210) Alcune cose ci sembrano saldamente acquisite, e hanno cessato di far parte del traffico. Per così dire, sono state deviate su un binario morto.>> [*grassetto nostro*] ⁶²

In altre parole, determinate proposizioni empiriche (convinzioni, credenze, dati, valori, ecc.), per la loro evidenza convalidata e accolta da una comunità, sono *sottratte al traffico*, ossia cessano di essere delle mosse concrete all'interno del gioco, per andare a formare il sistema di riferimento e svolgere una *funzione* istitutiva e fondativa rispetto ad un complesso molto ampio di giochi linguistici - in questo caso, i giochi che ruotano intorno al sapere ed alla sua ricerca. Nel momento in cui vengono sottratte al traffico, esse non funzionano più come proposizioni empiriche, ma da vere e proprie regole:

<<(§ 403) Il dire, nel senso in cui lo dice Moore, che l'uomo *sa* qualcosa, che dunque quello che dice è senz'altro la verità, mi sembra falso. - E' la verità soltanto nella misura in cui è un **fondamento incrollabile** dei suoi giochi linguistici.>> <<(§ 205)... se il vero è ciò che è fondato, allora il **fondamento** non è né vero né falso>> [*grassetto nostro*] ⁶³

Come osserva P. Spinicci: <<...Wittgenstein riconosce che vi è un insieme di certezze di cui non è lecito dubitare, e tuttavia sostiene che la loro indubitabilità non può valere come segno del fatto che nel pronunciarle io sia infallibile, ma dalla funzione che ad esse compete all'interno del sistema delle mie credenze. Quale sia questa funzione l'abbiamo soltanto accennato: vi sono credenze che sono implicate da una molteplicità di giochi linguistici e che costituiscono il terreno su cui essi si fondano e il metro di cui si avvalgono. Posso dubitare di avere eseguito correttamente un calcolo sull'abaco, e per questo posso ripetere una seconda e una terza volta l'operazione: non posso invece dubitare che l'abaco abbia davvero dieci palline per fila, perché se metto in dubbio anche la mia capacità di contare sino a 10 nego necessariamente la possibilità di fare qualsiasi altra operazione numerica.>> ⁶⁴ Ovviamente, un sistema di certezze non è mai

⁶² Ivi, pp. 54, 16, 19 e 35

⁶³ Ivi, pp. 63, 35

⁶⁴ P. Spinicci, *Il mondo della vita e il problema della certezza. Lezioni su Husserl e Wittgenstein*, Cuem, Milano, 2000, p. 245

una costruzione arbitraria, frutto dell'opinione o della decisione di singole persone, si tratta sempre del lavoro di un'intera comunità e cultura.

E' solo all'interno di queste insieme di certezze o fondamento incrollabile, che possono prendere corpo i giochi riferibili alle pratiche conoscitive ed, in particolare, alla ricerca scientifica:

<<(§ 88) Può darsi, per esempio, che *tutta quanta la nostra ricerca* sia orientata in modo che certe proposizioni, ammesso che vengano mai formulate, stiano al riparo da ogni dubbio. Stanno fuori della strada lungo la quale procede la ricerca.>>

<<(§ 342) In altre parole: fa parte della logica delle nostre ricerche scientifiche che *di fatto* certe cose non vengano messe in dubbio.>>⁶⁵

Tali proposizioni sono, per esempio, i postulati o gli assiomi di cui si avvale e su cui si fonda la ricerca stessa. Per quanto concerne, poi, la questione della forma che può assumere un sistema di certezze, le situazioni possono essere varie; nelle pratiche conoscitive di tipo scientifico, le nostre certezze si configurano di solito come teorie, ossia come sistemi di proposizioni strutturate al proprio interno gerarchicamente, con postulati e assiomi, premesse e conseguenze:

<<(§ 142) un sistema, in cui le conseguenze e le premesse si sostengono reciprocamente.>>⁶⁶

Qualcosa di analogo si riscontra anche nel caso del sapere e delle pratiche conoscitive che investono la nostra vita quotidiana, solo che qui non si può parlare di un sistema in senso forte, quanto piuttosto di un conglomerato di asserti espliciti o impliciti:

<<(§144) Il bambino impara a credere un sacco di cose...Poco alla volta, con quello che crede si costruisce un sistema e in questo sistema alcune cose sono ferme e incrollabili, altre sono più o meno mobili.>>

<<(§ 141) Quando cominciamo a credere in qualcosa, crediamo non già una proposizione singola, ma un intero sistema di proposizioni.>>⁶⁷

⁶⁵ L. Wittgenstein, *Della certezza...*cit., pp. 17 e 54

⁶⁶ Ivi, p. 26

⁶⁷ Ivi, p. 26

In questi casi, in luogo di un sistema assiomatico delle credenze troviamo piuttosto un “nido di proposizioni” (§ 225).

Un ultimo accenno ci sembra opportuno riservare anche all'importanza che Wittgenstein riconosce alle *immagini*, all'interno di un sistema di certezze:

<< (§146)...della terra ci facciamo l'immagine di una palla che è sospesa liberamente nell'aria...e questa immagine ci aiuta a valutare diversi e svariati stati di cose.>>

<< (§147) L'immagine della terra come di una palla è una buona immagine, dà buona prova di sé ovunque, ed è anche un'immagine semplice; - in breve, lavoriamo con quest'immagine senza metterla in dubbio.>>⁶⁸

Qui, come si vede, non si parla di proposizioni appartenenti all'ordine del discorso, ma di semplici *rappresentazioni*, che, avendo dato buona prova di sé, sono assunte a pieno titolo entro un sistema di certezze o di riferimento, e non sono più revocate in dubbio. Non solo. Le immagini sono un vero e proprio strumento del pensiero e, non di rado, giocano un ruolo molto importante nel complesso delle nostre credenze, del tutto simile a quello di un sistema di *implicito* postulati. A causa della loro evidenza concreta, non solo sono sottratte al dubbio, spesso si trasformano in trappole a cui è difficile sfuggire. Di un'immagine di questo tipo, ad esempio, sono stati vittime sia S. Agostino:

<< (§ 1) In queste parole [di Agostino] troviamo, così mi sembra, una determinata immagine della natura del linguaggio umano. E precisamente questa: Le parole del linguaggio denominano oggetti...In quest'immagine del linguaggio troviamo le radici dell'idea: Ogni parola ha un significato.>>⁶⁹

Sia lo stesso Wittgenstein:

<< (§ 115) Un'immagine ci teneva prigionieri. E non potevamo venirci fuori, perché giaceva nel nostro linguaggio, e questo sembrava ripetercela inesorabilmente.>>⁷⁰

⁶⁸ Ivi, p. 27

⁶⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche...cit.*, p. 9

⁷⁰ Ivi, p. 67

5. Il codice scolastico come fondamento o sistema di certezze

La rilevanza delle precedenti considerazioni, per quanto concerne la questione del codice scolastico, è del tutto chiara; anche se, nel lavoro citato, Wittgenstein sviluppa le proprie considerazioni avendo di mira, prevalentemente, le condizioni di possibilità dei giochi linguistici relativi alla sfera del sapere, non c'è dubbio che la tesi di fondo, secondo la quale un sistema di certezze deve essere presupposto affinché un insieme di giochi possa funzionare, assume un valore generale: la possibilità che una famiglia di giochi possa istituirsi e funzionare è ancorata all'assunzione della certezza di determinate proposizioni, affermate implicitamente o esplicitamente.

Si tratta, a questo punto, di trasferire le precedenti considerazioni al mondo della scuola. Anche il settore delle pratiche scolastiche dell'insegnare e apprendere, per istituirsi e funzionare in modo coerente, ha bisogno di muoversi all'interno di un proprio sistema di riferimento, sottratto al dubbio e alla discussione. Da questo particolare punto di vista, ciò che abbiamo chiamato codice scolastico ci si ripresenta, ora, nella veste di un *sistema di certezze* o fondamento da non mettere in discussione, perché possa aver corso una pluralità coerente di giochi educativi e didattici in ambito scolastico. In quanto sistema di riferimento, il codice scolastico è la cornice di senso più generale, che stabilisce le condizioni di sensatezza di un'intera famiglia di giochi linguistici che ne dipendono; è il terreno su cui i giochi dell'insegnare e dell'apprendere si fondano ed il metro di cui si avvalgono. Per questo non può essere considerato né vero né falso, né efficace né inefficace.

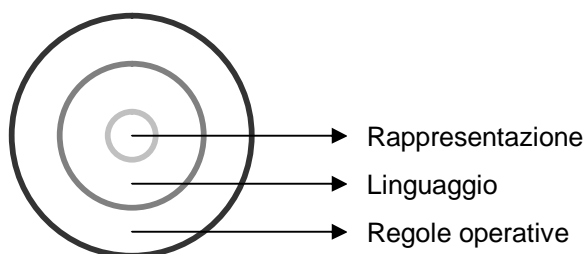
Il fatto che il codice scolastico sia sottratto al dubbio ed alla discussione, equivale a dire che è il risultato di un processo di sedimentazione, che è avvenuto per slittamenti successivi e di cui si è persa la memoria; ciò che prima era in primo piano, ora si colloca in una posizione marginale e defilata, rispetto al centro dell'attenzione di coloro che sono impegnati nei diversi giochi educativi e didattici. Proprio perché il codice, di norma, è ricoperto dalle pratiche concrete che su di esso si fondano e può essere portato alla luce solo attraverso processi di pensiero, sembra giustificato, anche da questo punto di vista, parlare del codice come del *profondo* della scuola.

Del codice scolastico o profondo dobbiamo ora cercare di porre in evidenza la configurazione complessiva e gli elementi costitutivi. La cosa non è semplice in quanto

il particolare sistema di certezze su cui poggia la scuola ci appare come un complesso magmatico di fattori che si sostengono reciprocamente e interagiscono tra loro: credenze, postulati, evidenze accolte, linguaggio, immagini, regole, principi e criteri, valori, paradigmi, strumenti, ecc.

Dato che, più che di un sistema, si dovrebbe parlare di un *conglomerato* privo di una precisa forma, fatto di cose di diverso peso e importanza che si sono formate in modi e tempo diversi, ogni tentativo di fissarne la *configurazione*, elencandone i fattori costitutivi ed esplicitandone le relazioni, rischia di irrigidire ciò che tende a sottrarsi a questo tipo di operazione. Vero è che, ciò che si perde in termini di aderenza alla realtà, lo si guadagna in chiarezza.

Fatta questa premessa, e solo in prima approssimazione, si potrebbe affermare che un *codice scolastico* risulta solitamente costituito da tre fattori fondamentali: da un certo modo di *rappresentare* o *dare forma* all'esperienza e al processo di apprendimento e insegnamento in ambito scolastico; da un certo *linguaggio*, ossia da un vocabolario e da una sintassi concettuale, mediante cui si parla dell'insegnamento e apprendimento; da un complesso di *regole operative*, che orientano e governano le modalità concrete di progettare, promuovere e valutare le esperienze ed il processo di apprendimento.



L'immagine o rappresentazione paradigmatica, mediante cui si pensano i fenomeni ed i processi dell'insegnare e dell'apprendere, deve essere considerata come l'*idea generativa* alla base del codice scolastico; essa fonda sia il linguaggio con cui si parla delle pratiche educative e didattiche, sia le regole operative che governano queste pratiche. Di norma, il contenuto concreto di questa rappresentazione non è solo di tipo conoscitivo, ma anche operativo e valoriale, e può essere tradotto in un insieme di proposizioni coerenti tra loro.

Dal modo di rappresentazione i processi di insegnamento e apprendimento, tipico di un certo codice, prende corpo il secondo elemento, ossia il *linguaggio*, il vocabolario e la sintassi concettuale, mediante cui si articola (si descrive, analizza, spiega, valuta, ecc..) l'esperienza e il processo di apprendimento. Per quanto nella scuola, come altrove, il linguaggio è sempre il risultato di complesse sedimentazioni e contaminazioni e, dunque, non abbia senso pensare di isolare un linguaggio *puro* riferibile ad un unico codice, non è difficile rintracciare termini e concetti che, direttamente o indirettamente, hanno la loro matrice in una determinata rappresentazione paradigmatica.

L'ultimo elemento strutturale, ma certo non meno importante, è costituito dalle *regole operative* (modalità d'uso di termini, strumenti, criteri, ecc.), mediante cui il codice governa l'interazione tra i giochi in esso fondati. Tali regole, come si dirà, toccano pressoché ogni aspetto dell'attività di insegnamento e apprendimento in ambito scolastico: dal modo in cui si identificano e si nominano gli apprendimenti, al modo di regolare i rapporti tra i vari soggetti istituzionali. In questo senso, dovrebbe essere chiaro che, quando si parla di codice non si parla di qualcosa di marginale, ma di alcunché di tentacolare e pervasivo che opera in profondità e che conferisce *unità ed identità*, all'intero processo dell'insegnare e dell'apprendere in ambito scolastico.

6. Il dinamismo del mondo della scuola

Nell'esplorare il mondo della scuola nei suoi diversi aspetti abbiamo assunto, sin qui, varie prospettive, che ci hanno consentito di mettere in luce alcuni tratti caratteristici di questo mondo: la dimensione geografica e architettonica, quella delle pratiche educative e didattiche, e infine quella del codice scolastico, inteso come fondamento o profondo. Avendo in questo modo privilegiato un tipo di approccio statico, abbiamo lasciato del tutto in ombra il *dinamismo* di questo mondo.

E' giunto ora il momento di rimediare a questa lacuna e dare il giusto rilievo anche a questa dimensione della realtà scolastica. Se si ci si pone in una prospettiva dinamico-evolutiva, non è difficile accorgersi che qualsiasi aspetto del mondo della scuola, ad ogni livello, porta i *segni* del cambiamento; la scuola, *così com'è*, ci appare come il

risultato della *scuola che c'era* e contiene già in sé i germi della *scuola che ci sarà*. Non c'è nulla in questo particolare mondo che sia sottratto al cambiamento; tutto è in continua trasformazione. Persino il codice, che per il suo radicamento profondo, sembra essere confinato in un presente senza tempo, è in continua tensione tra il suo provenire dal passato e tendere al futuro.

Naturalmente, affermare che *la scuola cambia nel tempo* è solo una banalità, priva di qualsiasi contenuto conoscitivo; e ora sappiamo anche perché: si tratta di uno di quei postulati, sottratti al dubbio e che non abbiamo ragione di affermare, su cui si fonda quel vasto settore di ricerche storico-empiriche, che hanno come scopo quello di mettere a tema il provenire della scuola dal passato ed il suo proiettarsi nel futuro; e questo, sia in termini puramente conoscitivi, sia in senso pratico operativo. Anche se questo postulato è al fondo delle considerazioni che seguono, il nostro interesse non si muoverà in direzione dello studio storico empirico dei cambiamenti, accaduti o in corso, nella scuola; ci limiteremo ad una riflessione sulle caratteristiche generali del dinamismo scolastico o, come si potrebbe dire, a sviluppare una grammatica del cambiamento scolastico che ne evidenzii gli aspetti strutturali e ci aiuti nella comprensione dei cambiamenti reali. Se il mondo della scuola *cambia*, ciò che ora c'interessa è approfondire le *modalità* tipiche con cui questo dinamismo si realizza.

Per rendere ragione del mondo della scuola in senso dinamico-evolutivo è necessario immaginare questo mondo come un *crocevia di tensioni*, al cui interno ogni dimensione e aspetto vive un equilibrio precario tra il passato ed il futuro, tra resistenza e impulso. Se si pensa in questo modo la situazione della scuola in un dato momento, allora il suo *dinamismo* può essere concepito come il risultato che si determina, di volta in volta, nella tensione tra fattori inerziali e impulsi al cambiamento.

Per dare un'idea più concreta di quanto affermato, possiamo avvalerci di un'immagine presa dal dinamismo spazio temporale: nel momento in cui si lancia una pietra, essa percorre, entro un sistema di coordinate spazio temporali, una traiettoria che è interamente descrivibile in termini di impulso iniziale, di principio di inerzia e di forza gravitazionale. Il movimento della pietra, in ogni suo punto, è il risultato del rapporto che si determina tra forza inerziale e gravità. Qualcosa di analogo, con le dovute differenze, può essere affermato anche a proposito del dinamismo scolastico: il divenire della scuola nel tempo può essere descritto nei termini di un *tracciato temporale*, al cui

interno i diversi “momenti” o stati della scuola appaiono come il risultato dell’azione contrapposta di due tipi di fattori: i fattori inerziali o di resistenza e gli impulsi al cambiamento. Dall’equilibrio, che di volta in volta si realizza tra questi fattori, dipende se il tracciato riprodurrà esattamente il passato oppure prenderà una diversa direzione: nel primo caso si avrà assenza di cambiamento, nel secondo caso si potrà parlare di *cambiamento o innovazione*, vista come scarto o rottura di un equilibrio.

Dato che il dinamismo della scuola dipende dall’azione di forze contrapposte, si rende necessaria una breve digressione sui fattori che incidono su questo dinamismo, sia nel senso della continuità con il passato (fattori inerziali), sia nel senso del cambiamento di direzione (fattori di cambiamento).

Per *fattore inerziale* intendiamo lo “stato” che caratterizza la scuola, in un dato momento; ogni stato può essere considerato fattore inerziale sulla base della semplice considerazione che, l’esserci di qualcosa ed il suo essere così, è motivo sufficiente perché tenda a conservarsi ed a perpetuarsi. Sono da considerarsi fattori inerziali, in questo senso, per esempio, la geografia e l’architettura della scuola, le pratiche educative e didattiche che hanno corso al suo interno ed il codice scolastico; e all’interno di queste macro articolazioni gli innumerevoli aspetti che li costituiscono e articolano. Naturalmente, non ogni dimensione o aspetto del mondo della scuola è equivalente ad ogni altro: vi sono aspetti che presentano una forza inerziale molto alta, in ragione dell’interconnessione con gli altri aspetti e del raggio e della profondità della loro azione, ed altri, invece, che a motivo della scarsa interconnessione, del limitato raggio e profondità della loro azioni hanno una forza minima. Così ad esempio, la geografia territoriale della scuola rappresenta un fattore inerziale più consistente rispetto alla stessa architettura di sistema, che presenta una minore interconnessione; oppure, una certa modalità di gestire la classe ha una forza inerziale inferiore a quello di un codice scolastico che agisce più in profondità, ecc.

Per *fattore di cambiamento* intendiamo, invece, tutto ciò che interviene per modificare lo stato o assetto esistente e imprimere una diversa direzione al dinamismo della scuola. Di norma, i fattori di cambiamento sono legati all’emergere di nuovi o diversi *bisogni*, individuali o collettivi, reali o presunti, che toccano in qualche modo la scuola come istituzione, le sue pratiche ed il suo codice. Nel momento in cui il bisogno, che agisce come fattore di cambiamento, non trova risposte nell’assetto esistente, si può parlare di

stato di *crisi*. Quanto si è detto a proposito della diversa forza dei fattori inerziali, in ragione della loro interconnessione, del loro raggio e della loro profondità di azione, deve essere ribadito anche a proposito dei fattori di cambiamento. Ad esempio, lo sviluppo delle telecomunicazioni e delle tecnologie informatiche, in quanto presenta elevata interconnessione e un raggio di azione ampio, ha un potenziale di cambiamento molto più elevato, rispetto a quello di un semplice articolo di didattica su una rivista specializzata.

Oltre alla già richiamata distinzione tra fattori inerziali e di cambiamento a *basso* o ad *alto impatto*, è necessario operare un'altra distinzione: quella tra *fattori endogeni*, legati a ciò che accade all'interno della scuola, e *fattori esogeni*, da ricondurre al fatto che la scuola si colloca in un contesto territoriale, caratterizzato dalla presenza di fattori di ordine, culturale sociale, economico, politico, ecc. Se si considera, inoltre, che la scuola risulta caratterizzata da una stratificazione interna, istituibile in base alla distanza di ogni fattore rispetto al nucleo centrale, rappresentato dalle pratiche educative e didattiche, è possibile distinguere tra *fattori superficiali*, appartenenti al guscio esterno o contenitore delle pratiche educative e didattiche (per esempio, l'accorpamento di due o più istituti è un fattore che non modifica necessariamente le pratiche didattiche), e *fattori profondi*, quelli cioè che soggiacciono alla pratiche stesse e sono riferibili al codice scolastico. Bisognerebbe, infine, ricordare che ci sono fattori dipendenti dalla *volontà* dei soggetti che operano entro la scuola e fattori che si sottraggono a questa volontà e intenzionalità.

6.1 Il codice scolastico come fattore inerziale

La considerazione del mondo della scuola anche in senso dinamico ci porta, a questo punto, a parlare del codice scolastico, non più solo come del *collante* che rende congruente una pluralità, altrimenti caotica, di giochi linguistici dell'insegnare e dell'apprendere, ma anche nella sua veste di fattore che interviene nel dinamismo del mondo scolastico.

Il fatto che la scuola in quanto mondo presenti una stratificazione interna, che dagli elementi più superficiali ci conduce a quelli più centrali, ci deve portare a pensare al suo dinamismo come ad un processo non monolitico: se ne deve, anzi, parlare al plurale,

distinguendo il dinamismo degli aspetti geografici e architettonici, da quello della pratiche educative/didattiche e del profondo. Ciascuno di essi, infatti, conserva una propria autonomia, per nella necessaria interdipendenza con gli altri aspetti. Ciò che interessa in questa sede è, esclusivamente, il ruolo del codice scolastico in quanto fattore dinamico.

Ora, che cosa caratterizza il codice da questo punto di vista?

Se, come si è visto, il codice rappresenta il *sistema di certezze*, che governa in profondità l'insieme delle pratiche didattiche educative che hanno corso nella scuola, o anche il ceppo da cui esse traggono la loro linfa, sembra chiaro che ci troviamo di fronte ad un fattore: *i)* di tipo *endogeno*, *ii)* che agisce in *profondità* e *iii)* che presenta un *alto potenziale*, sia per gli effetti ad ampio raggio che ha sulle pratiche scolastiche, sia per la forte interconnessione con tutte le altre dimensioni del mondo della scuola; inoltre, proprio perché di un sistema di certezze si tratta che agisce in profondità ed è tendenzialmente sottratto al dubbio, il codice scolastico deve essere necessariamente collocato tra i *iv)* *fattori* di tipo *inerziale* che frenano il cambiamento.

In tal senso, tra i fattori endogeni, il codice scolastico è indubbiamente quello più protetto dai cambiamenti accidentali o intenzionali e, dunque, più stabile, in ragione della sua collocazione profonda; ma, proprio per questo, è anche il fattore la cui trasformazione trascina con sé un gran numero di cambiamenti. Nella sua natura di *caudex* (ceppo o tronco) tende, però, a *replicare sé stesso*, a riprodursi in modo simile pur nel cambiare delle circostanze.

Con quest'ultima osservazione, c'è il rischio di indurre a pensare al codice come ad una realtà *metastorica*, sottratta allo scorrere del tempo ed agli eventi. Non è così; il codice non è impermeabile agli eventi. Così come si costituisce in modo progressivo, attraverso la trasformazione di un insieme di evidenze, in postulati sottratti al dubbio ed alla critica, allo stesso modo, mediante slittamenti gradualmente e successivi il codice può cambiare:

<<(§ 95) La proposizioni, che descrivono quest'immagine del mondo, potrebbero appartenere a una specie di mitologia...>>, <<(§ 97) La mitologia può di nuovo trasformarsi in corrente, l'alveo del fiume dei pensieri può spostarsi. Ma io faccio una distinzione tra i movimenti dell'acqua

nell'alveo del fiume, e lo spostamento di quest'ultimo; anche se, tra le due cose, una distinzione netta non c'è.>> ⁷¹

Naturalmente, quando per una serie di cambiamenti il baricentro si sposta, si verifica un collasso del codice e si produce una catastrofe di senso. E' esattamente quanto accade quando un *paradigma* scientifico o pratico entra in crisi:

<<Le dimostrazioni familiari del riordinamento della *Gestalt* visiva sono molto utili nel fornire un modello elementare di queste trasformazioni...Quello che nel mondo dello scienziato prima della rivoluzioni erano anatre, appaiono dopo come conigli.>> ⁷²

Allo stesso modo, dato che il codice scolastico delimita la sfera di sensatezza e praticabilità dei giochi educativi e didattici, nel momento in cui esso si sfalda, la scuola entra in crisi, e si fa strada un diverso modo di concepire l'esperienza ed il processo di apprendimento. Sono i mutamenti del codice quelli che determinano i sommovimenti più profondi nel mondo della scuola, proprio perché si tratta della crisi delle convinzioni fondamentali del fare scuola.

6.2 Il tema delle direzioni del dinamismo

Nel suo provenire dal passato e tendere verso il futuro la scuola, dunque, può essere considerata come un sistema in movimento. Tale movimento, se immaginato nella forma di un *tracciato temporale* orientato al futuro, può presentare i caratteri della semplice reiterazione del passato oppure quelli di uno scostamento rispetto al passato: in questo secondo caso si può parlare di una cambiamento di direzione.

Ora, se la scuola fosse un sistema inerziale, sottratto all'azione di qualsiasi fattore di cambiamento, il suo movimento non presenterebbe mai cambiamenti e novità; se, invece, si trattasse di un sistema inerziale soggetto solo all'azione di forze note, com'è il caso nel lancio di una pietra, la direzione del suo movimento non solo potrebbe essere

⁷¹ L. Wittgenstein, *Della certezza...cit.*, p. 19

⁷² T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), trad. it. Einaudi, Torino, 1999, p. 138

prevista, ma si potrebbe anche pensare di modificarla, indirizzandola nel modo voluto, mediante l'applicazione calcolata di forze/impulsi.

Il punto è che la scuola, per quanto sia indubbiamente un sistema inerziale, non solo è qualcosa di molto più complesso di una pietra, ma i fattori e gli impulsi di cambiamento (esogeni, endogeni, superficiali o profondi, ecc.) che possono intervenire non sono, di fatto, prevedibili e misurabili. Per questo, nel caso del movimento della scuola, ci si trova sempre di fronte ad una *pluralità di direzioni* aperte: alcune pressoché certe, altre impossibili, altre probabili a diversi gradi.

Con queste ultime osservazioni si fa avanti un nuovo problema: per tutti coloro che si interessano del mondo della scuola, oltre alla possibilità di ricostruire storicamente il *passato* del dinamismo scolastico, si fa strada la possibilità di riflettere (investigare/ipotizzare/intuire/influenzare) sul *futuro* di questo mondo, vale a dire sui problemi connessi alla *direzione* del movimento. Il fatto che questa direzione sia sostanzialmente indeterminata non significa che si debba rinunciare a farsi carico dei problemi posti da questo aspetto del dinamismo: problemi di previsione, di sollecitazione, di governo dei cambiamenti e delle direzioni dello sviluppo. Si può, anzi, affermare che uno degli aspetti su cui di norma si concentra più interesse e che solleva le maggiori controversie, è rappresentato proprio dal problema del governare e indirizzare il cambiamento scolastico.

Questa esigenza di rapportarsi al futuro della scuola, si manifesta in due modi tra loro interconnessi: il primo è costituito dagli approcci di tipo *conoscitivo*, tendenti ad prevedere, sulla base opportuni sistemi di riferimento e strumenti, il futuro dell'uno o l'altro aspetto del mondo della scuola, nel breve o nel lungo periodo, distinguendo, eventualmente, gli aspetti regressivi da quelli gravidi di futuro di futuro - tali ricerche, di norma, si concludono con la delineazione di possibili scenari futuri -; il secondo tipo di approccio, solitamente fondato su una diagnosi preliminare dei *mali* o dei problemi della scuola, si manifesta, invece, negli interventi tesi ad incidere sulla direzione del movimento, orientandolo nell'una o nell'altra direzione, mediante la proposta di progetti innovativi o di riforma - progettare una scuola significa, in effetti, rapportarsi al suo dinamismo, scegliendo una tra le possibili direzioni di sviluppo. Questa seconda tipologia di approccio pone, come è evidente, non pochi problemi sia sul piano della giustificazione o legittimazione (su quali basi si procede alla diagnosi dello status quo?

perché prendere una determinata direzione tra le molte possibili? con quali mezzi, tempi e strumenti intervenire sul dinamismo?), sia su quello della realizzabilità e dell'efficacia degli interventi stessi. Tutte questioni evidentemente molto complesse e di grande interesse.

La tendenza generale in proposito, almeno per quanto riguarda la scuola italiana, è quella di lasciare molto spazio all'*immaginazione pedagogica*, comprimendo, invece, le istanze di realtà connesse alla *conoscenza* del mondo al cui interno si opera. Troppo spesso si è portati a pensare all'innovazione scolastica in termini e soggettivistici e volutaristici, trascurando di considerare che il dinamismo della scuola è sotto la presa di una forte componente inerziale. Progettare e innovare è possibile, ma occorre trovare un giusto equilibrio tra immaginazione e conoscenza effettiva della realtà.

Cap. 3 – IL CODICE E IL SUO CAMPO DI AZIONE

Nel capitolo precedente si è parlato del codice scolastico come di un sistema di certezze, che rende coerente la molteplicità delle pratiche educative e didattiche, ma anche nel senso di un fattore inerziale che incide sul dinamismo scolastico; ciò che ora ci proponiamo di fare è cercare di dare maggior concretezza a questa nozione, esplorandone più da vicino il *campo d'azione* e le *funzioni*.

A questo scopo, considerato che il primo e più basilare dei compiti, di cui un codice deve farsi carico, è quello di conferire *forma scolastica* alle diverse modalità dell'insegnare e apprendere che si riscontrano nella vita ordinaria e quotidiana, sarà necessario per noi esplorare, in via preliminare, gli strati dell'apprendere che precedono la loro messa in forma scolastica. La scuola, come è noto, non ha alcuna esclusiva sulle pratiche dell'insegnare e dell'apprendere: esiste, infatti, un vasto settore di attività o esperienze, per le quali è appropriato parlare di apprendimento ed insegnamento, e che, in quanto precedono e hanno un'esistenza indipendente dalla scuola, possiamo qualificare come *pre ed extrascolastiche*.

Naturalmente, bisogna essere consapevoli che, nel momento in cui si parla di strati pre ed extrascolastici dell'insegnare e dell'apprendere, si fa uso di una categoria molto ampia, al cui interno è necessario distinguere situazioni tra loro diverse e difficilmente riducibili ad un solo tipo. Proprio per questo nel seguito dovremo distinguere almeno tre situazioni: a) l'insegnare e apprendere in quanto semplice *accadere* di ordine *naturale* o pre-culturale; b) l'insegnare e apprendere in quanto *accadere* di ordine *culturale*; c) l'insegnare e apprendere in quanto *esperienza* in senso proprio. Cercheremo di addentrarci nella descrizione di queste diverse forme, a partire ogni volta da un'esemplificazione elementare.

1. L'apprendere/insegnare come semplice *accadere*

Per presentare il *primo strato* dell'insegnare e apprendere assumeremo, come riferimento esemplificativo, l'apprendimento dell'uso della *mano*. Se osserviamo l'abilità nell'uso della mano da parte di un adulto, c'è da restare meravigliati della molteplicità delle funzioni a cui può essere piegata. Così, almeno, la pensava G. Bruno, inserendosi in una lunga tradizione di pensiero:

<<...considera un poco al sottile, ed esamina entro a te stesso quel che sarebbe, se, posto che l'uomo avesse al doppio di ingegno che non ave, e l'intelletto agente gli splendesse più chiaro che non gli splende, e con tutto ciò le mani gli venissero trasformate in forma de doi piedi, rimanendogli tutto l'altro nel suo ordinario intiero. Dimmi dove potrebbe impune esser la conversazion de gli uomini? Come potrebbero istituirsi e durar famiglie ed unioni di costoro parimente...? Tutto questo, se oculatamente guardi, si riferisce non tanto principalmente al dettato de l'ingegno, quanto a quello della mano, organo degli organi.>>⁷³

Ora, non c'è dubbio che la mano può svolgere tutte queste funzioni, perché sono iscritte nelle sue potenzialità (di prensione, di pressione, di tatto, ecc.); ma è altrettanto certo che queste capacità non potrebbero manifestarsi, senza una qualche forma di esercizio e di apprendimento che ne affini l'uso e ne sviluppi le funzioni. Ciò che vale per la mano, si dovrebbe ripetere per tutti gli altri organi corporei; e ciò che si è detto delle funzioni corporee vale, naturalmente, anche per le facoltà mentali, quali la memoria, l'attenzione, l'intelligenza, la volontà, la sfera affettiva, ecc. In tutti questi casi, non è fuori luogo parlare dei processi di affinamento e di sviluppo, che chiamano in causa una qualche forma di apprendimento, legata al semplice esercizio di questi organi e facoltà.

Si deve ammettere tuttavia che, se di processi di apprendimento si vuole parlare, occorre riconoscere che questa modalità o strato dell'apprendere presenta la natura e le caratteristiche di un *semplice accadere* naturale o pre-culturale. In altri termini, per attenerci al nostro esempio, il processo di affinamento nell'uso della mano non può essere descritto, se non come un *fatto empirico* che accade in forma inconsapevole e anonima, in cui è impossibile rintracciare le strutture tipiche di un'esperienza di apprendimento in senso proprio.

⁷³ G. Bruno, *La cabala del cavallo Pegaso* (1585), in *Dialoghi filosofici italiani*, Mondadori, Milano, 2000 pp. 718-719

In quanto si tratta di un semplice fatto empirico, lo strato dell'apprendere che accompagna il semplice esercizio degli organi o delle facoltà appare descrivibile, senza residui, in termini di semplici accadimenti *spazio temporali*, che restano fuori dalla sfera del significato. Di conseguenza, lo studio di questa forma dell'apprendere, in cui è l'esercizio che *in-segna*, rientra a pieno titolo nel campo delle scienze naturali, a cui compete di darne conto con gli strumenti loro propri: ad esempio, intendendola come una *modificazione* progressiva della funzionalità di organi e facoltà, spiegabile con i cambiamenti che si verificano a livello muscolare, osseo, nervoso, cerebrale, ecc.

Trattandosi di processi che accadono senza che vi sia consapevolezza e intenzionalità, non c'è spazio per una loro articolazione concettuale mediante le categorie tipiche dei giochi linguistici dell'insegnare e dell'apprendere (esperienza, processo, oggetto, scopi, ecc.). Occorre essere consapevoli, pertanto, che, quando si parla di apprendimento, a proposito di questi fenomeni, si sta operando una retroflessione di categorie che hanno il loro fondamento e luogo di origine altrove.

Naturalmente, anche se questi fatti non sono di competenza delle scienze dell'educazione in quanto non appartengono alla sfera del significato, ciò non significa che questa forma dell'apprendere non possa tradursi in un'effettiva esperienza di apprendimento, mediante l'attivazione di opportune pratiche: non si parla forse, e a proposito, di *educazione* o rieducazione della mano, date certe circostanze? Ma è chiaro che, quando si può dire questo, lo strato dell'apprendere come semplice *accadere* è già stato ampiamente superato.

Stabilita a grandi linee la natura dell'apprendere che accompagna, con il suo lavoro costante, nascosto e silente, il nostro vivere biologico come *corpi*, dobbiamo cercare di porre in evidenza un *secondo strato* che ingloba il precedente e che accompagna il nostro vivere, questa volta non solo come semplici *soggetti psico-fisici* (appartenenti ad una determinata forma di vita animale), ma anche come *persone* che vivono all'interno di un proprio mondo circostante.

E' facile osservare che anche il semplice agire e vivere in quanto soggetti psico-fisici e/o persone, impegnate in attività sensate e finalizzate - come, ad esempio, il camminare, nutrirsi, giocare, comunicare, lavorare, dormire, osservare, esplorare, ecc. - comporta il fare esperienza delle cose, degli altri e del mondo naturale e culturale e, di conseguenza, comporta l'*apprendimento* di una quantità *innumerevole* di conoscenze, di

abilità, valori, abitudini. Quando, per esempio, un bambino parla, cammina, si nutre o si impegna in un gioco, non sembra esserci un confine che separa le attività del parlare, camminare o giocare, dall'*imparare* qualcosa da queste attività: se cade per terra e si lamenta, dove passa il confine tra il soffrire e l'imparare ad esprimere e contenere il dolore? Allo stesso modo, è nutrendosi che "apprende" che cosa sia commestibile e buono; è inciampando che "apprende" che una pietra oppone resistenza e che la terra è dura; è scottandosi che "apprende" a guardarsi dal fuoco, e così via. In questi casi, si potrebbe dire, sono le occasioni e le circostanze che *in-segnano*.

Considerato che anche tutti questi apprendimenti si realizzano senza alcuna intenzione e consapevolezza, e senza che vi sia un'articolazione concettuale dell'esperienza, anche a proposito di questo strato dell'apprendere, inscindibile dal nostro agire, vivere e fare esperienza, si deve parlare di semplice *accadere*, oscuro e silente.

Con questo non si vuole, ovviamente, negare le differenze che sussistono rispetto al precedente strato: quest'ultima forma, infatti, non concerne semplici organi e funzioni, ma coinvolge il soggetto, sia in quanto unità psico-fisiologica sia come persona, che agisce entro una realtà naturale o un mondo culturale. Tuttavia, in quanto si tratta di un fatto che accade senza che se ne abbia intenzione e coscienza, non si può ancora parlare di apprendimento in senso pieno.

Tutto ciò appare evidente nel caso degli animali da laboratorio, che procedono per prove ed errori, senza sapere alcunché del proprio apprendere. Nel caso di un topo chiuso in un labirinto, tutto ciò che accade è il fatto che, tentando di trovare il cibo, memorizza i percorsi e tende a muoversi con sempre maggiore sicurezza all'interno del labirinto. Sono gli esseri umani a concettualizzare in termini di apprendimento quanto osservano, per retroflessione di un significato che si costruisce altrove. Anche di questa forma dell'apprendere, pertanto, si deve dare conto in termini di leggi neurologiche e psicologiche, di azioni e reazioni, di associazioni, di abitudini, ecc., più che in termini pedagogici.

Considerato che le due precedenti modalità, pur presentando notevoli differenze da diversi punti di vista, sono entrambi espressione di un semplice *accadere*, può essere interessante evidenziarne i tratti comuni: a) in entrambi i casi, si tratta di forme dell'insegnare/apprendere che aderiscono strettamente al *vivere*, in senso biologico o psicologico, e all'*agire* in situazione e ne rappresentano, per così dire, l'*ombra* o

l'impronta lasciata. E, naturalmente, così come la nostra vita biologica e mentale è ininterrotta, anche l'apprendere come accadere fluisce in modo *ininterrotto*, come un tessuto che si svolge in continuazione.

b) Dato poi che, nei due casi, l'apprendere non si pone mai come fine implicito o esplicito, ma resta un processo secondario, se ne deve parlare come di un apprendere *pre esperienziale*: lo si *ha* senza *saperlo*; non accede alla consapevolezza ed alla parola ma resta oscuro e silente, finché non si ponga, per qualche motivo, al centro dell'attenzione. Chi apprende in modo naturale e spontaneo non sa nulla del proprio apprendere né lo vuole; affinché questo apprendere si manifesti, è necessaria una narrazione pedagogica.

c) In quanto, ancora, queste forme dell'apprendere fluiscono in modo inconsapevole e non detto, i *risultati* di questi processi si depositano e si strutturano, senza la partecipazione del soggetto psicofisico o della persona, e, talvolta, persino loro malgrado. Poiché tutto è demandato a meccanismi neurologici e/o alla memoria psichica (connessioni, associazioni, ecc.), le sue acquisizioni devono essere pensate come un *resto* o *lascito* dell'agire e del vivere; un capitale sempre disponibile, sotto forma di certezze e abitudini, che alimenta ulteriori possibilità dell'agire e del vivere, ma che non si può articolare, segmentare, identificare o riconoscere, se non *a posteriori*. Ogni tentativo di articolare o enumerare queste acquisizioni si presenta, del resto, come un'operazione del tutto estrinseca: basta tentare di enumerare quanto si è appreso in modo anonimo, per rendersi conto della vacuità e dell'impossibilità della cosa.

d) Così come non è possibile, all'interno di questi strati dell'apprendere, distinguere le *singole esperienze* di apprendimento, non si può neppure parlare propriamente di un *processo* di apprendimento; c'è solo un continuo depositarsi, che non procede in modo ordinato ma occasionale e rapsodico - sono le circostanze e le occasioni della vita che determinano l'andamento del processo di accumulo di conoscenze e saper fare.

e) Infine, un'ultima considerazione: le modalità proprie di questi due strati dell'apprendere sono tanto varie, quanto lo sono le situazioni di vita in cui essi accadono; non c'è uniformità e omogeneità, ma una molteplicità caotica di situazioni, strutturalmente diverse tra loro.

In nessun caso, come si vede, gli strati più bassi dell'insegnare/apprendere, quelli pre esperienziali, presentano le condizioni per cui possano emergere l'insegnare/apprendere

come specifico gioco linguistico; si configurano, al contrario, come un semplice *accadere* fattuale, che accompagna costantemente il nostro vivere in quanto *corpi*, capaci di conservare le modifiche che si producono, e in quanto *soggetti psichici*, che memorizzano e ritengono quanto hanno visto, sentito e provato.

2. L'apprendere come esperienza e lo *scholázein*

Accanto alle forme predette di apprendimento, nella nostra vita pre ed extrascolastica, si danno, però, anche circostanze in cui l'insegnare/apprendere si *districa*, per così dire, dall'agire e dal vivere, per costituirsi come momento separato, ossia come *pratica o esperienza* d'apprendimento e insegnamento in senso proprio.

Anche allo scopo di illustrare questo ulteriore strato di senso, faremo ricorso ad un esempio elementare. Immaginiamo, dunque, un bambino impegnato in un gioco; pensiamo ad esempio al comunissimo "salto con la corda" – un gioco al quale, per quanto semplice, dobbiamo riconoscere i tratti tipici di una prassi sensata e regolata socialmente, ossia di un gioco linguistico. Supponiamo anche che il nostro bambino, già padrone in qualche misura del gioco, ad un certo punto si fermi ad osservare un compagno, incuriosito da una variante da questi introdotta: il saltare incrociando la corda. Dopo averlo osservato attentamente, il bambino tenta faticosamente di imitare e riprodurre quanto visto.

Ma potremmo anche supporre, come possibile variante, che il bambino chieda consigli alla madre per evitare di impigliarsi tanto spesso nella corda; o, ancora, immaginare che la madre, di propria iniziativa, fermi il gioco e insegni al bambino un modo più corretto di impugnare la corda e di alzare le gambe, chiedendo poi al figlio di esercitarsi. O, addirittura, potremmo immaginare che, conscio dei propri limiti e in competizione col compagno, il bambino decida di allenarsi con costanza, da solo o con l'aiuto della madre, per raggiungere il livello di competenza osservato nel compagno. In tutti questi casi, e simili, si osserva che l'agire primario – in questo caso il giocare – *si interrompe* e, nello spazio lasciato libero dall'agire, si fa strada una nuova e diversa pratica: quella

dell'insegnare/apprendere che, da semplice ombra dell'agire, passa in primo piano e diventa il *sensu* e lo *scopo* stesso dell'agire.

E' solo rispetto a situazioni come queste, in cui si delinea una nuova sfera di significato, che sembra legittimo parlare di esperienze o pratiche di insegnamento e apprendimento in *sensu proprio*, separate dallo sfondo e riconoscibili come tali. Si fa strada, in questo modo, un nuovo e diverso strato dell'insegnare e dell'apprendere, in cui è possibile riconoscere la presenza delle strutture tipiche di un gioco linguistico: scopi, oggetti, regole, mosse sensate e insensate, criteri di valutazione, ecc. E' a questo punto che l'insegnare/apprendere, da semplice fatto materiale descrivibile mediante le categorie della biologia o della psicologia, si trasforma in un *significato* interno ad un gioco linguistico, della cui descrizione e analisi devono farsi carico le scienze pedagogiche e la didattica.

Poiché delle caratteristiche specifiche di questa forma dell'insegnare e apprendere dovremo parlare in seguito, qui cercheremo di riflettere brevemente sulle *condizioni*, che rendono possibile questa particolare esperienza.

Considerando gli esempi proposti, si può osservare che, affinché i giochi linguistici educativi e didattici possano emergere e funzionare dando vita ad un nuovo strato dell'esperienza di apprendimento, è necessario che accada una *frattura*, una *pausa* o *interruzione* nel flusso delle pratiche ordinarie del vivere: il bambino che salta deve fermarsi, la madre deve intervenire, ecc.; è solo a partire da questa frattura, infatti, che possono istituirsi i giochi linguistici dell'apprendere e insegnare in senso proprio. Può essere interessante, allora, interrogarsi a proposito del determinarsi di questa frattura o pausa.

Anche a partire dai nostri esempi elementari, sembra evidente che ciò può accadere in molti modi diversi: può trattarsi, per esempio, dell'incontrare un ostacolo nell'azione, del farsi strada di un bisogno, del nascere di una curiosità o un interesse, della volontà di intraprendere qualcosa che non si è mai fatto e che non si conosce, ecc. E' naturale, per esempio, che se dobbiamo recarci in qualche posto e non conosciamo la via, siamo costretti ad interrompere il cammino per chiedere informazioni.

Per quanto le situazioni possano essere le più diverse, ciò che si può osservare è che tutte sembrano caratterizzate dall'esperienza o dalla percezione di una *mancaza*, di un "non": un *non sapere*, *non saper fare*, *non essere*, non importa se implicito, esplicito o

dichiarato da altri. E' proprio a partire dalla percezione di questa mancanza, che si rende necessaria l'interruzione funzionale dell'azione, per rendere possibile l'esperienza di apprendimento. Non è forse un caso, perciò, che proprio questo senso di mancanza sia assente, nel caso delle due forme forma dell'insegnare/apprendere precedentemente considerate.

Nel contesto di questo discorso, ci sembra interessante osservare che il *verbo* greco *scholázein*, da cui deriva il sostantivo *scholé*⁷⁴, ed, infine, il nostro termine *scuola*, ci rimanda proprio a questa frattura o interruzione delle pratiche di vita ordinaria, prima ancora che alle particolari attività che riempiono lo spazio che si è liberato. Come sempre accade, anche il verbo in questione presenta diversi significati interconnessi, tra i quali si segnalano, di solito, come essenziali quelli di *ho tempo libero*, *ho agio*, *sono libero*, *disoccupato*, *non ho nulla da fare*, *sto in ozio*, ecc. A partire da questi significati si tende poi, forse un po' pedissequamente, ad affermare che originariamente la scuola era intesa come luogo dell'ozio, del tempo libero, delle occupazioni intellettuali, libere cioè da interessi pratici – di contro alle occupazioni lavorative e a quelle ordinarie del vivere quotidiano. Naturalmente, questi sensi del termine *scholé*, che fanno riferimento al tipo di attività che si svolge al suo interno, sono facilmente documentabili, per esempio, in Platone e Aristotele; ma, questo lascia anche pensare che si tratti di significati in qualche modo ripensati dalla filosofia greca, e come tali non originari. C'è forse un senso più originario?

In effetti, il verbo *scholázein*, oltre a quelli segnalati, presenta anche altri contesti d'uso che rimandano a significati, che sembrerebbero più originari e arcaici di quelli appena indicati, quali, ad esempio: *indugio*, *prendo tempo*, *differisco*, *ritardo*, ecc.

L'importanza di questi ultimi significati e il loro carattere più originario possono essere provati risalendo, per esempio, alla radice indoeuropea *segh*, e alle radici sanscrite *sah* e *sha*, da cui gli esperti ritengono che il verbo *scholázein* derivi; è interessante osservare, in proposito, che le radici *segh*, *sah* e *sha* hanno tra i loro significati quelli di *fermare*, *tenere fermo* e *interrompere*. In questa stessa direzione ci porta anche l'analisi del verbo greco *échein*, la cui forma primitiva *séchein* mostra chiaramente la sua derivazione da

⁷⁴ Per l'analisi etimologica si sono consultati: C. Battisti, G. Alessio, *Dizionario etimologico italiano*, Giunti Barbera, Firenze, 1975; P.Chantraine, *Dictionnaire etymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Klincksieck, Paris, 2002; L. Rocci, *Vocabolario greco italiano*, ed. Dante Alighieri, Roma, 2002; *Dizionario etimologico online* (<http://www.etimo.it>).

segh; non è un caso che anche questo verbo, nella sua forma transitiva, presenti i significati di *mi fermo, smetto, desisto*.

Se dobbiamo dare credito a ciò che la filologia ritiene di aver accertato, si deve concludere che il verbo *scholázein*, nei suoi significati più primitivi, non indicherebbe tanto le particolari attività (oziare, passare il tempo, dedicarsi alle attività intellettuali, ecc.) mediante cui viene riempito il tempo lasciato libero dall'azione, quanto piuttosto l'*interruzione* stessa, la sospensione temporanea e funzionale di una pratica di vita, per poi riprendere questa stessa attività o altre in condizioni migliori, come accade effettivamente dopo aver dedicato tempo all'apprendere, al riposo o all'ozio.

3. Dallo scholázein spontaneo e occasionale alla scholé

Le considerazioni che abbiamo sin qui dedicato alle diverse forme dell'apprendere *pre ed extra scolastico* avevano come principale scopo quello di dotarci di un termine di riferimento, che ci consentisse di affrontare la complessa questione del passaggio dalle forme spontanee e occasionali dell'apprendere a quelle che hanno luogo in ambito scolastico e che sono regolate dal codice scolastico; o, come anche si potrebbe dire, la questione del passaggio dallo *scholázein* temporaneo e occasionale (estraneo al codice) alla *scholé* (soggetta al codice).

Ciò che qui importa, ovviamente, non è ricostruire, da un punto di vista storico, il nascere ed il consolidarsi della scuola in quanto istituzione, indagando i fatti empirici che ne sono all'origine, quali ad esempio, le trasformazioni socio economiche, la specializzazione e la divisione del lavoro, il sorgere di nuove pratiche bisognose di lungo tirocinio, lo strutturarsi dei saperi come corpus non più affidabile alla sola memoria, e così via. Il nostro problema è un altro e può essere introdotto in questo modo: la scuola non *crea* le pratiche dell'insegnare e apprendere, le trova già ampiamente predisposte; il suo lavoro, pertanto, consiste nel conferire a queste pratiche forma e caratteristiche nuove, impensabili a livelli precedentemente descritti.

Ciò che a noi interessa, in particolare, è cercare di cogliere le *trasformazioni* che l'insegnare e apprendere occasionale e spontaneo subisce, nel momento in cui viene

scolarizzato, e le *differenze* che ne derivano. Questo ci consentirà, successivamente, di esplicitare le *operazioni*, ossia i *giochi educativi e didattici*, che sono alla base di questa trasformazione e, perciò, di delimitare con maggior precisione il *campo d'azione* del codice scolastico e le sue *funzioni* - che è poi l'obiettivo centrale di questo capitolo.

Al fine di individuare le trasformazioni che accadono nel passaggio in questione e le conseguenze che ne derivano, dobbiamo procedere ad un confronto serrato tra le caratteristiche proprie dell'apprendere come esperienza spontanea e naturale e quelle dall'apprendere secolarizzato.

Una *prima* differenza riscontrabile è questa: nel caso dell'apprendere spontaneo e occasionale, si ha a che fare solitamente con *singole* esperienze (o apprendimenti), che accadono qui e ora, ognuna delle quali, in quanto è funzionale al miglioramento di una determinata pratica, *vale per sé* ed è *completa* senza bisogno rinviare ad un insieme più ampio di apprendimenti. Nel caso, invece, dell'apprendere secolarizzato, dal momento che si ha di mira non l'apprendimento di questa o quella pratica nella sua particolarità, ma l'apprendimento di un complesso di pratiche valide in universale, l'attenzione si sposta dal singolo apprendimento (o contenuto da apprendere) ad un *sistema* organico e progressivo di apprendimenti.

Questa prima differenza ci porta ad evidenziare una *seconda*: nel caso dell'apprendere spontaneo, le singole esperienze si susseguono in modo *accidentale* senza che vi sia un qualche ordine predeterminato; l'insegnare/apprendere segue, per così dire, l'ordine imposto dai bisogni e dalle pratiche di vita, che è poi un ordine *casuale*. Nel momento in cui si passa all'apprendere secolarizzato, poiché non è più questione di singole esperienze ma di un sistema di apprendimenti, emerge l'esigenza di sottrarre il susseguirsi delle singole esperienze alla casualità, per istituire un qualche ordine che prescinde dalle pratiche di vita. Si fa strada, in questo modo, un'idea sostanzialmente estranea all'apprendere occasionale e spontaneo, ma destinata a giocare un ruolo fondamentale nell'apprendere secolarizzato: l'idea di un *processo* ordinato, da determinare possibilmente in via preliminare.

Come si spiegano queste prime differenze?

A ben vedere, le differenze sin qui considerate sono riconducibili all'operare di due istanze fondamentali, attive nel passaggio dall'insegnare e apprendere spontaneo a quello scolastico: si tratta di un'istanza di *sistematizzazione*, che consistente nello

spostare l'interesse dal singolo apprendimento al sistema degli apprendimenti, e di un'istanza di *razionalizzazione*, che comporta il superamento del succedersi casuale delle esperienze mediante il riferimento all'idea di processo ordinato. Il loro operare congiunto porta ad un *rovesciamento* dei rapporti tra la singola esperienza e il processo di apprendimento, le cui conseguenze meritano di essere evidenziate. Vediamo quali sono.

Una delle caratteristiche più rilevanti dell'apprendere spontaneo e occasionale è il fatto che al centro dell'attenzione non c'è il *sistema* o il *processo*, ma la *singola esperienza*, di apprendimento, la quale, nel suo essere funzionale al miglioramento di una determinata pratica, come si è detto, *vale per sé* ed è *completa*, senza bisogno rinviare ad altro; il senso ed il valore, in altri termini, non stanno altrove, ma nell'esperienza stessa. Con il farsi strada, invece, delle istanze di sistematizzazione e razionalizzazione, il legame diretto dell'esperienza di apprendimento con le pratiche di vita e con i bisogni immediati e particolari di qualcuno si spezza. Di conseguenza, essa perde la sua compiutezza, il suo senso e valore, che si trasferiscono al sistema degli apprendimenti ed al processo, che diventano i depositari ultimi del senso e del valore. Con questo passaggio si assiste, insomma, non solo ad una *dislocazione* del senso e del valore, ma anche ad un loro *differimento* nel futuro, fino appunto a compimento del sistema e del processo.

Ma vi è anche un'altra conseguenza: ogni singola esperienza, in quanto diventa parte di un processo più ampio e articolato, non solo perde la propria completezza, ma anche la propria *identità* particolare; nel senso che, essendo inserita in un processo più ampio e comprensivo, assume la forma ed i caratteri, che il sistema e il processo le conferiscono; in questo senso si può parlare di un processo di *omologazione* delle diverse esperienze di apprendimento o di messa in forma tipica: per esempio, si presenta come *unità di lavoro*, rispondente a determinate caratteristiche e standard.

Per quanto, laddove si riscontrano le due precedenti trasformazioni, sia già possibile parlare di scuola sia pure in senso minimale, il passaggio *pieno* dall'apprendere spontaneo e occasionale a quello scolarizzato comporta anche un'ulteriore differenza, concernente il modo di realizzare lo *scholázein*, ossia l'interruzione delle pratiche ordinarie di vita.

Mentre nel caso dell'apprendere spontaneo e occasionale la sospensione delle pratiche ordinarie si presenta come pausa *momentanea* che ha *luogo* nei *dintorni* dell'azione, nel caso del passaggio all'apprendere secolarizzato la sospensione dell'azione, da temporanea e occasionale, si trasforma in *permanente* e ha luogo *altrove* rispetto ai dintorni dell'agire.

Potremmo riferirci a questa ulteriore differenza, parlando di *istituzionalizzazione* dello *scholázein* e della sua trasformazione in *scholé*: è solo nel momento in cui lo *scholázein*, da sospensione momentanea dell'agire che resta nei dintorni dell'azione, si trasforma in sospensione stabile e dislocata altrove, che la scuola prende corpo come *istituzione*, ossia come *recinto spazio temporale* con una propria organizzazione, al cui interno le azione e le prassi ordinarie sono tenute in sospenso e a distanza.

Vi è, infine, un'ultima differenza che richiede di essere segnalata: nel caso dell'apprendere spontaneo e occasionale l'insegnare e l'apprendere hanno un significato *privato* e *individuale*; l'apprendere si presenta, infatti, come un evento, che risponde alle esigenze di qualcuno e accade secondo le differenze personali di ciascuno, non riconducibili ad un metro comune; tali pratiche, inoltre, vengono assunte, gestite e valutate liberamente e autonomamente. Nel passaggio all'apprendere scolarizzato, invece, l'esperienza cessa di essere un fatto privato per essere regolata, riconosciuta e sancita pubblicamente. Nella forma scolarizzata non c'è più posto per ciò che è nascosto e silente: è fondamentale che ogni cosa acceda alla parola e si trasformi in un processo intenzionale e controllato, mediante una serie di opportuni giochi linguistici. Inoltre, nel momento stesso in cui l'apprendere, da evento privato e individuale si trasforma in fatto pubblico e sociale, si fa strada anche la tendenza a rimuovere o a relegare le differenze nella sfera del privato, e a ricondurre tutti ad una misura omologata e comune.

In sintesi, si può concludere che il passaggio dall'apprendere occasionale e spontaneo a quello scolarizzato è da ricondurre all'emergere e all'operare di diverse istanze integrate loro: la *sistematizzazione* e la *razionalizzazione* che conferiscono alle pratiche dell'insegnare e dell'apprendere un nuovo tipo di completezza, un nuovo senso e valore; l'*istituzionalizzazione* dello *scholázein* che porta alla nascita della *scholé* come recinto spazio temporale organizzato; la *socializzazione* dell'apprendere che lo trasforma da fatto privato in una prassi sociale sottoposta a regole pubblicamente riconosciute.

4. Giochi educativi e didattici e scolarizzazione dell'apprendere

Dopo aver analizzato le trasformazioni che segnano il passaggio dall'apprendere spontaneo e occasionale a quello scolarizzato, considerato che la scolarizzazione ha come *condizione di possibilità* l'emergere e il consolidarsi di un complesso di giochi educativi e didattici, dobbiamo soffermarci sul tipo di pratiche o giochi che rendono possibile questo passaggio. Si tratta di giochi che non rappresentano una novità in assoluto, ma che sono già attivi, sia pure in forma embrionale, al livello dell'apprendimento spontaneo e occasionale.

Anche per il chiarimento di questo aspetto ci affideremo ad una esemplificazione molto elementare. Ritorniamo dunque, ancora per un momento, all'esempio del bambino che "salta la corda"; una delle situazioni possibili, a cui abbiamo fatto cenno, era questa: la madre interrompe il normale scorrere del gioco, per dare al figlio istruzioni su come migliorarsi, mediante opportuni esercizi. Ora, per interrompere il gioco e dare dei consigli, è necessario che la madre sia depositaria di un sapere e saper fare, che la mette in grado di *guardare oltre* il singolo momento di gioco e di immaginarlo, eventualmente, come parte di un processo più comprensivo e di lungo periodo.

Da qui, al farsi strada dell'idea di organizzare una *sequenza* di momenti di insegnamento e apprendimento graduali e progressivi, il passo è breve; nel momento in cui ciò dovesse accadere, pare evidente che si inaugura un nuovo gioco educativo e didattico, consistente nell'intervenire, non più in modo spontaneo e occasionale, ma *sistematico* e secondo un *piano*, al fine di guidare il processo di acquisizione del gioco del saltare, fino a condurlo ad un suo relativo *completamento*. In casi di questo genere, si può già parlare del superamento del semplice *scholázein*, in direzione della *scholé*: chi insegna in modo sistematico e con regolarità qualcosa a qualcuno opera già in una logica scolastica, ossia fa già *scuola*, a prescindere dai luoghi, dai tempi e dagli aspetti organizzativi in cui questo accade.

Ma, si potrebbero proporre anche altre varianti dell'esempio: si può immaginare che la madre, nel mentre osserva il gioco del figlio, si distacchi dalla scena presente e si lasci andare, sul filo della memoria, a ripensare a quando il bambino per la prima volta ha

provato questo gioco; e da qui procedere, poi, a *ricostruire* le tappe più significative della storia di questo interesse o, anche, a considerarne e *valutarne* i progressi.

Le tre ultime variazioni ci mettono di fronte a pratiche o giochi linguistici molto diversi da quello da cui siamo partiti: mentre in quel caso la madre interrompeva l'azione del saltare la corda, per dare corso ad un gioco educativo e didattico in senso proprio, assumendo un ruolo attivo al suo interno, in questi tre ultimi casi non interrompe l'azione e non interviene. Al contrario, il suo sguardo si allontana dalla scena presente, per immaginare e portare all'evidenza un possibile insieme di apprendimenti ed un processo logico temporale al cui interno potrebbero essere ordinati. E' così facendo, che dà corso ad un genere diverso di giochi, la cui funzione immediata non è quella di produrre *un'effettiva esperienza* di apprendimento - anche se si tratta pur sempre di giochi che vertono o ruotano intorno alle esperienze di insegnamento/apprendimento e al loro susseguirsi.

A questo punto, se decide di caratterizzare come *primari* i giochi che producono un'effettiva esperienza di apprendimento, si dovrà parlare di giochi di *secondo livello* o *di servizio*, per riferirsi a questa nuova categoria, la cui funzione è quella di mettere a punto i concetti, gli strumenti ed i paradigmi necessari alla conduzione dei giochi effettivi.

Il fatto che il passaggio dall'apprendere spontaneo e occasionale a quello scolarizzato sia reso possibile, in sostanza, dall'emergere e dal consolidarsi di una particolare famiglia di giochi linguistici, ci porta ad una considerazione, che non è il caso di passare sotto silenzio: se i processi di scolarizzazione dell'insegnare e apprendere sono possibili solo grazie ad una particolare famiglia di giochi linguistici, si deve concludere che la scuola non è, innanzitutto, un *fatto* ma un *significato*; e, come tale risulta accessibile solo a coloro che posseggono gli strumenti che consentono loro di partecipare a questi giochi.

Che le cose stiano effettivamente così, lo si può mostrare in modo molto semplice: un addestratore di cani, ad esempio, è legittimato a scrivere sull'insegna del proprio luogo di lavoro *scuola di addestramento*, solo in quanto partecipa a questo significato e, di conseguenza, può leggere quanto vi accade, in termini di apprendimenti, di processi, di metodi, di risultati raggiunti, ecc. Di tutto questo, ovviamente, il cane non sa nulla, e

certamente non parlerebbe del luogo che frequenta come di un scuola e delle attività a cui è obbligato, come di esperienze e processi di apprendimento.

E ciò che è vero per gli animali vale anche per gli uomini: andare a scuola non è recarsi in un luogo, ma partecipare ad un significato; è solo questo che decide, infine, se si è entrati o meno a scuola.

Ora che abbiamo introdotto questa particolare famiglia di giochi educativi e didattici, grazie ai quali l'esperienza ed il processo di apprendimento perdono i caratteri del semplice accadere o dell'esperienza occasionale e spontanea, è necessario scandagliarla più in profondità e articularla al suo interno.

Una prima possibilità, per mettere ordine in questo insieme di giochi, potrebbe essere quella di considerarli in senso diacronico, scegliendo cioè come criterio d'ordine la posizione che occupano rispetto ai giochi primari o esperienze di apprendimento in senso proprio. Se adottassimo questo criterio, i giochi di secondo livello potrebbero essere distinti in giochi *preliminari*, nel senso che precedono le pratiche dell'insegnare e apprendere, in *giochi di accompagnamento* che accadono in parallelo con l'evento dell'apprendere e insegnare e, infine, in *giochi consecutivi* che vertono su quanto accaduto durante l'evento dell'apprendere e insegnare.

Vi è, però, una seconda possibilità, più interessante per i nostri scopi, che consiste nel considerare questi giochi, assumendo come criterio d'ordine lo scopo a cui servono o il *costrutto* a cui mettono capo. In base a questo criterio, posto che la scolarizzazione dell'insegnare e apprendere comporta una *messa in forma* scolastica sia di singole esperienze sia del processo di apprendimento, i giochi di secondo livello possono essere distribuiti in *due gruppi*: quelli necessari per la costruzione dell'esperienza di apprendimento e quelli che servono alla costruzione del processo di apprendimento. Affrontare questi aspetti equivale ad avviare una riflessione relativa al campo d'azione del codice scolastico.

5. Il campo d'azione del codice: esperienza e processo di apprendimento

Quando si parla di *esperienza di apprendimento* è importante evitare possibili equivoci, tra i quali, in particolare, quello di confondere i significati psicologici o soggettivi di questa espressione, con quelli strutturali o grammaticali. Considerata in quanto evento soggettivo, nel corso di una qualsiasi esperienza di apprendimento è possibile rilevare una grande varietà di fenomeni, quali, ad esempio, i vissuti di attenzione, le sensazioni di piacere o preoccupazione, di interesse o disinteresse, gli stati di motivazione o demotivazione, di fiducia in sé o sfiducia, lo sforzo di comprendere e fare, la reiterazione dei tentativi, la messa in campo di strategie e modalità di approccio, le scelte di abbandono e rinuncia, ecc. Sebbene questi fenomeni rivestano una notevole importanza concreta e meritino pertanto attenzione, nessuno di essi (e neppure il loro insieme) può pretendere al titolo di esperienza di apprendimento; al contrario, si tratta di aspetti che derivano il loro senso dall'accadere in concomitanza ed entro un'esperienza di apprendimento in atto.

Quest'ultima per sua natura è, piuttosto, un gioco linguistico regolato socialmente, che non può essere confuso con i vissuti soggettivi che l'accompagnano.

Ma vi è anche un secondo equivoco, legato al precedente, che deve essere segnalato: si tratta della tendenza a considerare l'esperienza di apprendimento come se si trattasse di un dato *naturale* da assumere e descrivere. In realtà, l'esperienza di apprendimento in senso proprio, e in particolare quella che ha luogo in ambito scolastico, lungi dall'essere qualcosa di naturale, si costituisce solo all'interno di pratiche logico-linguistiche; si tratta, cioè, di una *costruzione* concettuale molto complessa⁷⁵, di cui si devono indagare la genesi e la struttura.

Riconosciuto che un'esperienza di apprendimento non può essere confusa con un fatto psicologico o un dato naturale, si deve prendere atto che per fissarne la natura e le caratteristiche, è necessario accantonare la via psicologica, per imboccare quella di un'analisi grammaticale delle nozioni di "insegnare" e "apprendere".

Ora, se si considerano le regole d'uso di questi due concetti, ossia appunto la loro grammatica, emerge come dato importante su cui riflettere il fatto che in entrambe queste nozioni è insito il rimando ai *paradigmi* del *chi*, ossia del *soggetto*

⁷⁵ E' questa, peraltro, la ragione per cui termini come *conoscere*, *sapere*, *comprendere*, *saper fare*, ecc., come osserva Wittgenstein, non sono mai interpretabili in termini di processi psicologici o neurofisiologici. Il loro significato è deciso, in modo socialmente regolato, dai giochi linguistici al cui interno occorrono.

dell'esperienza di apprendimento, del *che cosa*, o *oggetto* da apprendere, e del *come* o modo in cui il soggetto che apprende *si riferisce* all'oggetto da apprendere. E' sul fondamento di questa basilare regola d'uso che è sempre legittimo, per esempio, fare domande e pretendere una risposta a proposito del *chi*, del *che cosa* e del *come* dell'insegnare e apprendere; e, più in generale, è sul fondamento di questi tre paradigmi che funzionano tutti i giochi linguistici educativi e didattici primari e secondari.

Pertanto, volendo caratterizzare l'esperienza di apprendimento da questa prospettiva, si potrebbe ricorrere alla seguente formulazione: *è possibile parlare di esperienza di apprendimento* (non importa se in contesto scolastico o no), *se e solo se è possibile determinare il chi dell'apprendere, il che cosa da apprendere ed il come in base a cui il chi entra in relazione con il che cosa.*

Vale forse la pensa di ricordare che la celebre espressione, con cui Comenio riassume uno degli intenti della *Pampaedia*⁷⁶, è ricalcata proprio sulle strutture basilari dell'esperienza di apprendimento appena indicate: la didattica è intesa, infatti, come l'arte di insegnare *omnes, omnia omnino*, ossia ogni cosa, a tutti, completamente⁷⁷.

In quanto si limita a formalizzare ciò che è insito nelle regole d'uso delle parole apprendere e insegnare, la nostra proposizione ha una evidente natura grammaticale; ed è questa la ragione per cui suona del tutto priva di un reale contenuto informativo.

Ai nostri fini, tuttavia, richiamare questi aspetti strutturali è della massima importanza, nel senso che, se questi sono i paradigmi fondamentali dell'esperienza di apprendimento, allora è chiaro la costruzione dell'esperienza di apprendimento in ambito scolastico, non può che passare attraverso una particolare *configurazione* condivisa e stabile, del *chi* apprende, del *che cosa* deve essere appreso e del *come* farlo.

Ciò che abbiamo detto a proposito della singola esperienza di apprendimento, è necessario ribadirlo anche a proposito del *processo di apprendimento*.

Sebbene, per ragioni di semplicità, abbiamo iniziato parlando della grammatica della singola esperienza, si deve riconoscere che la *scolarizzazione* dell'insegnare e apprendere è legata, soprattutto, al farsi strada dell'idea di un *processo di*

⁷⁶ La *Pampaedia* è la quarta parte, e l'unica pervenutaci, del *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Cattolica*, un'opera progettata da Comenio, presumibilmente durante il suo soggiorno ad Elbing tra il 1642 e il 1648, e rimasta incompiuta. Il manoscritto fu ritrovato solo nel 1935 negli archivi di un orfanotrofio di Halle.

⁷⁷ Nei primi quattro capitoli della *Pampaedia*, Comenio analizza il senso della sua famosa affermazione sopra riportata, che pone all'attenzione il *chi* (omnes), il *che cosa* (omnia) ed il *come* (omnino).

apprendimento, che superi le pratiche isolate, spontanee e occasionali, tipiche dell'apprendere ancora irretito nelle pratiche di vita; quando si parla di pratiche educative e didattiche in ambito scolastico, non si ha mai a che fare con *single* esperienze, ma con una *pluralità* di esperienze disposte e ordinate in modo sistematico e progressivo; il processo, in sostanza, è anteposto e comprende le singole esperienze.

Anche a questo proposito, naturalmente, è necessario mettere in guardia da possibili equivoci: come già le esperienze, anche il processo di apprendimento non deve essere confuso con i *vissuti psicologici* che accompagnano il suo svolgersi, quali, ad esempio, il fatto che se ne abbia o meno consapevolezza, che nel tempo si manifestino regolarità o cambiamenti per quanto concerne l'interesse, la motivazione, le strategie, ecc.; tutte queste cose sono certamente rilevanti, ma non riguardano il processo in quanto costruzione grammaticale.

E ancora: anche il processo non deve essere pensato come un dato naturale, che si costituisce da sé con un semplice accadere; anche qui siamo di fronte ad una costruzione sintattico semantica, che richiede l'attivazione di diversi giochi linguistici, perché possa costituirsi. A causa della sua natura temporale, il processo non è mai dato direttamente nell'esperienza; può emergere solo se si supera la scena presente, in funzione del suo provenire dal passato o del suo tendere verso il futuro, il che significa che non può esistere alcun processo, se non come una costruzione concettuale.

Tolti di mezzo gli equivoci, resta ora da caratterizzare in positivo questa nozione: avendo trattato della singola esperienza come della situazione in cui un *chi* entra in relazione di apprendimento con un *che cosa*, in base ad un *come*, si può affermare che il processo di apprendimento è semplicemente il *susseguirsi* delle singole esperienze di apprendimento *nel tempo* e secondo un *ordine* di un qualche tipo. Dal fatto che il processo altro non è, se non una sequenza ordinata di esperienze di apprendimento, si può concludere che gli stessi elementi strutturali, o paradigmi, necessari per il funzionamento delle singole esperienze, sono chiamati in causa anche nella costruzione del processo di apprendimento. Qualcosa, tuttavia, cambia, nel senso che la temporalità insita nell'idea di processo ci invita a considerare questi elementi (il *chi*, il *che cosa* e il *come*), anche da un punto di vista *dinamico evolutivo*, ossia alla luce dello svolgersi temporale.

6. La costruzione dell'esperienza e del processo di apprendimento

I due costrutti portanti del fare scuola, ossia l'esperienza e il processo di apprendimento, sono, come si è detto, il prodotto di complesse operazioni logico-linguistiche (o giochi linguistici); se si considera che tutte queste operazioni hanno bisogno del riferimento ad un nocciolo comune, costituito da tre paradigmi basilari (il *chi*, il *che cosa* e il *come*), ne segue che la costruzione dell'esperienza e del processo di apprendimento in ambito scolastico presuppone, innanzitutto, la *configurazione* di questi elementi strutturali.

In questa sede, senza entrare, per il momento, in considerazioni di ordine concreto, ci limiteremo ad una rapida ricognizione dei problemi sollevati da questa configurazione.

6.1 La configurazione del *chi*

Per quanto i tre paradigmi siano correlati tra loro, da un punto di vista pratico è forse opportuno riconoscere una sorta di priorità al paradigma del *chi*, ossia al soggetto che apprende: da esso, in effetti, dipendono sia il *che cosa* insegnare sia il *come*; nel senso che, se non si procede a definire questo primo paradigma, non è possibile sapere quali sono gli apprendimenti sostenibili o confacenti ed il modo in cui devono essere proposti.

Tra i diversi problemi che si pongono a proposito della *configurazione* concreta di questo paradigma, la prima cosa da fare è, evidentemente, decidere che cosa si debba intendere concretamente per *chi*. Per quanto all'interno della scuola, solitamente, questo problema sia risolto in modo implicito, questa operazione non deve essere data troppo per scontata. Il *chi*, infatti, può essere incarnato da *soggetti* anche molto diversi tra loro: per limitarci ai soli soggetti umani - escludendo quindi gli animali o le intelligenze artificiali - occorre decidere se il *chi* debba essere rappresentato dal corpo, dalla mente, da un soggetto psicofisico, da un generico *individuo* oppure, ancora, da una *persona*. Non c'è dubbio che da queste diverse determinazioni del soggetto dell'apprendere dipendono molte cose.

Ma determinare il *chi*, ossia il soggetto concreto che lo incarna, è solo un primo passo; una volta risolto questo problema, si rendono necessarie altre operazioni, quali, ad esempio, quella consistente nell'individuare e precisare le diverse *dimensioni* di questo soggetto (cognitive, fisico motorie, affettive, etiche, sociali, ecc.), che richiedono di essere chiamate in causa nell'esperienza e nel processo di apprendimento; e poi, ancora, serve una ricognizione sistematica delle potenzialità o *capacità* e dei *bisogni educativi*, espressi consapevolmente o assegnati al soggetto dell'apprendere.

Se si considera, poi, che il *chi* funge da paradigma anche per il processo di apprendimento, si fa strada la necessità di considerarlo in una *prospettiva dinamico evolutiva*, il che significa confrontarsi con i problemi del suo sviluppo, con le sue continuità o fratture, con i suoi progressi o involuzioni, e con l'esigenza governare questi processi. Dunque, anche la configurazione del *chi* in termini evolutivi solleva diversi problemi e richiede diverse operazioni: occorre, intanto, approfondire e conoscere le dinamiche e le fasi concrete di sviluppo del particolare soggetto che incarna il *chi*, e questo sotto i più diversi profili (per esempio, fisico, psicologico, etico, ecc.), valorizzando le conoscenze offerte da discipline quali la biologia, la psicologia, l'antropologia, ecc. Lo scopo di tutto ciò è, evidentemente, quello di adeguare le scelte relative al *che cosa* insegnare ed al *come* allo sviluppo della sue potenzialità e dei suoi bisogni. Ma occorre anche esplicitare che cosa si intende per *compimento dello sviluppo*, sia del soggetto nella sua unità e integralità, sia delle singole dimensioni del suo sviluppo (fisico, mentale, sociale, linguistico, ecc.).

Inutile dire che tutte queste operazioni presentano caratteristiche e modalità diverse, se il *chi* è incarnato, ad esempio, da un'intelligenza artificiale, da un qualche animale, da un generico tipo umano o da una persona con i suoi caratteri di unicità irripetibile.

6.2 La configurazione del che cosa

Posto che si siano risolti i precedenti problemi, il passo successivo nella costruzione dell'esperienza e del processo di apprendimento consiste nella configurazione del *che cosa* o oggetto da apprendere. Non c'è, infatti, insegnamento e apprendimento, in

ambito scolastico, se non si passa attraverso la dichiarazione preliminarmente di un sistema di apprendimenti che serva sia da riferimento per le pratiche didattiche, sia da metro per valutare l'efficienza e l'efficacia di queste stesse pratiche.

Tra le diverse operazioni richieste da questa configurazione, la prima è costituita, anche in questo caso, dalla scelta del tipo di *oggetto* che incarna concretamente il *che cosa*: bisogna decidere, in altri termini, se dichiarare gli apprendimenti in termini, per esempio, di *contenuti culturali*, di *obiettivi*, di *nuclei fondanti*, di *strutture*, o altro ancora.

Una volta scelto il tipo di apprendimenti che andranno a costituire il *che cosa*, si può procedere alla loro concreta identificazione e dichiarazione. A questo scopo è necessario identificare il *terreno* o giacimento da cui questi apprendimenti possono essere ricavati: di norma, tale terreno è rappresentato da un corpo di saperi più o meno strutturato, da pratiche di vita o professionale più o meno complesse o, ancora, da sistemi di valori e relativi comportamenti, ecc. Scelto questo terreno di riferimento, diventa possibile ritagliare gli apprendimenti che interessano, ossia *nominarli* o *descriverli* con un opportuno linguaggio. Queste ultime operazioni sono quelle che fanno *letteralmente* esistere gli apprendimenti, in quanto schemi di riconoscimento a carattere descrittivo e prescrittivo⁷⁸, da utilizzare come paradigma o strumento fondamentale di qualunque gioco educativo e didattico. E' solo grazie a queste operazioni che l'apprendimento anonimo e muto, che esiste solo come fatto neurologico e psicologico, si trasforma in qualcosa di *pubblico*, ossia in un significato entro i giochi linguistici.

Naturalmente le operazioni connesse all'identificazione e alla dichiarazione degli apprendimenti possono essere condotte in modo diverso, in ragione delle particolari esigenze educative e didattiche che si hanno: è possibile, per esempio, decidere di dichiararli a diversi livelli di genericità o di precisione, di complessità o semplicità, di ampiezza o particolarità, ecc.

Un ulteriore aspetto da rimarcare a proposito della configurazione del *che cosa* è il seguente: poiché in ambito scolastico non si tratta mai di singoli apprendimenti, ma sempre e solo di sistemi di apprendimenti, strutturati e integrati, si pone il problema di

⁷⁸ Per esempio, nel caso in cui il *che cosa* sia configurato come *obiettivo educativo o didattico*, è necessario declinare anche il complesso delle *operazioni soggettive* mediante cui prendere in carico questi contenuti culturali. La descrizione dell'apprendimento prende così la forma di un'operazione soggettiva applicata ad un contenuto culturale: ad esempio, "conoscere (operazione) le caratteristiche distintive di una organismo monocellulare (contenuto)".

una strutturazione sistematica del *che cosa*; non si può pensare, infatti, di dare corso ad un processo di apprendimento, se prima non è stato esplicitata e dichiarata una molteplicità di apprendimenti, non importa come strutturato e organizzato (lineare, gerarchico, per obiettivi, per contenuti, traguardi, ecc.).

Una volta che si disponga di questo sistema di apprendimenti, si apre lo spazio per ulteriori operazioni, quali, ad esempio, il *distinguerli* e *classificarli* in base alla tipologia di appartenenza (per esempio: apprendimenti che riguardano il sapere e quelli che riguardano il fare), oppure in base alla funzione che hanno nel processo (apprendimenti generali o specifici; immediati, a medio e lungo termine, ecc.); o, ancora, la possibilità di costruire una *mappa* degli apprendimenti, di tipo tassonomico, lineare, gerarchico, ologrammatico, ecc., al cui interno siano esplicitati, non solo gli apprendimenti, ma anche le relazioni che esistono tra loro.

Dal momento che, in ambito scolastico, si parla di processi di apprendimento, non si può fare a meno di considerare la configurazione del *che cosa* anche in una prospettiva dinamica e temporale, corrispondente ai processi evolutivi del *chi*: in tal senso, oltre alle operazioni connesse alla elaborazione del sistema, occorre procedere alla distribuzione degli apprendimenti in un ordine temporale, fondandola su criteri di tipo psicologico o epistemologico: per esempio, dal semplice al complesso, dal facile al difficile, dal vicino al lontano, dal concreto all'astratto, dal propedeutico al dipendente, dalla parte al tutto, ecc. Di solito, nel caso in cui il sistema degli apprendimenti risulti articolato per settori disciplinari, questi criteri di distribuzione mettono capo ad una successione canonica dei saperi per quel determinato settore.

6.3 *La configurazione del come*

L'ultimo parametro che richiede di essere configurato ai fini della scolarizzazione dell'insegnare/apprendere è costituito dal *come*, cioè dal modo di pensare e impostare concretamente l'esperienza ed il processo di apprendimento.

La trattazione di questo aspetto richiede qualche precisazione preliminare, nel senso che questo parametro può assumere diverse sfumature di significato, alcune più generali altre più particolari. Sono infatti riferibili al *come* differenti cose, quali ad esempio il modo di entrare in relazione con l'oggetto culturale (per riprodurlo, per modificarlo,

ecc.), la forma particolare assunta dalla singola esperienza di apprendimento (lezione, ricerca, esercizio, ecc.), la conformazione del processo nel suo insieme (predeterminato e rigido oppure aperto e flessibile); le strategie, i metodi, gli strumenti ed i tempi utilizzati; per non parlare delle modalità di verifica degli apprendimenti, e così via. Anche se tutto questo può entrare in linea di conto, quando si parla di questo paradigma, non è questo che interessa.

Qui si parlerà del *come* esclusivamente in relazione a ciò che accade nel passaggio dell'apprendere spontaneo e occasionale a quello scolarizzato, e alle operazioni che rendono possibile questo passaggio; si tratterà, in sostanza, di rimarcare le differenze che passano tra il *come*, tipico dell'esperienza di apprendimento spontanea e occasionale, e quello dell'esperienza scolarizzata.

Dovendo qualificare, da questo punto di vista, il *come* tipico dell'esperienza spontanea e occasionale, se ne deve parlare in termini di semplicità e di informalità: di *semplicità* in quanto, di norma, nell'esperienza spontanea ed occasionale sono chiamati in causa solo apprendimenti *singoli* e poco strutturati; di *informalità* in quanto è l'accidentalità delle circostanze in cui si verifica l'esperienza che determina il *come* del suo realizzarsi (per imitazione, prove ed errore, spiegazioni, esemplificazione, ecc.) - a questo livello, insomma, non esistono una modalità precise e stabili; ci sono tanti modi quante sono le occasioni in cui si verifica l'esigenza di apprendere.

Le cose stanno in modo diverso quando si considera l'esperienza e il processo di apprendimento in ambito scolastico. In questo caso, il *come* deve essere caratterizzato in termini di *complessità*, nel senso che neppure le singole esperienze di apprendimento vertono mai su apprendimenti isolati, ma su insiemi strutturati, integrati tra loro in base ad un qualche principio unificante; di norma, infatti, per la promozione di queste esperienze si fa ricorso a specifiche *unità di lavoro*, quali momenti distinguibili all'interno di un processo.

Si deve parlare, inoltre, di *formalizzazione*, nel senso che alla metodica delle unità di lavoro è associata la tendenza a dare ad ogni singola esperienza una forma stabile e omogenea; e questo attraverso il ricorso a *modelli di progettazione*, che regolano stabilmente i diversi aspetti: dal modo di pensare le esperienze, di organizzarle, di realizzarle e di valutarne gli esiti; alla scelta delle strategie, dei metodi, strumenti e tempi; ai livelli di apprendimento desiderati, ecc.

Costruire un'unità di lavoro, nell'ottica dei giochi linguistici significa, in sostanza, mettere a punto la dimensione *regolativa* e *strumentale* delle pratiche educative e didattiche, costituita da criteri, principi, regole, paradigmi e strumenti d'uso, a cui il gioco, in quanto prassi sociale conforme a regole, deve conformarsi e di cui si deve servire. Dire questo equivale, naturalmente, a ribadire che le pratiche dell'insegnare e l'apprendere non sono mai fatti neutri che accadono, ma significati interni alla *sfera di senso* istituita dal gioco e rispondenti ai suoi parametri.

Se si pensa alla costruzione di un'unità di lavoro, come all'ideazione di un gioco il cui succo è quello di realizzare un complesso strutturato di apprendimenti, allora, è necessario stabilire il centro unificante del gioco, che può essere costituito da un tema o da una pratica di un qualche tipo offerta all'apprendimento; articolare e declinare concretamente gli apprendimenti riferibili a questo centro da utilizzare come strumenti e paradigmi per la conduzione del gioco e la valutazione dei suoi esiti; scegliere le strategie, i metodi e gli strumenti; fissare le modalità di avvio, di sviluppo e di conclusione del gioco; stabilire i ruoli degli interlocutori e le modalità di interlocuzione legittime o illegittime; decidere i criteri di buon funzionamento e di riuscita del gioco; e così via.

Ma trattare, come qui si è fatto, della configurazione del *come* solo in rapporto alle singole unità di lavoro non basta, resta ancora da considerare il problema nella prospettiva del processo dell'insegnare/apprendere: il che significa riflettere sul modo in cui il *chi*, in tutta la sua complessità e nel suo sviluppo, incontra il *che cosa*, o sistema degli apprendimenti, per dare vita ad un processo di apprendimento articolato e di lungo periodo.

Nel caso dell'apprendere spontaneo e occasionale, come si è detto, il problema del processo e, di conseguenza, del suo *come*, solitamente non emerge; e, quando emerge, presenta forme embrionali e poco strutturate, così da rendere irrilevante questo problema. Nel caso della scuola lo scenario è diverso: non sono tanto le singole esperienze a costituire l'asse portante del fare scuola, quanto il processo nel suo insieme. Se si considera poi che, in ambito scolastico, si opera sulla base di un *chi* e di un *che cosa* molto strutturati, si comprende perché il *come* del processo risulti a sua volta caratterizzato da elevata complessità e formalizzazione, e richieda per la sua configurazione diverse operazioni, di cui si può dare conto in forma succinta.

Intanto, per conferire un'identità al processo si devono risolvere i problemi relativi, da un lato, alle articolazioni proprie del *chi*, il quale presenta sempre diverse dimensioni (corpo, della mente, socialità, etica, estetica, ecc.) e, di conseguenza, diverse linee di maturazione; dall'altro, alle articolazioni interne al *che cosa*, quale ad esempio la distinzione dei saperi in diversi *settori disciplinari* e relative linee di sviluppo.

Le scelte operate in tal senso sono tali da decidere delle finalità e della natura del processo, per cui diventa sensato parlare, ad esempio, di processo di istruzione, di educazione, di acculturazione, di personalizzazione, di formazione, di addestramento, ecc. Inutile dire che, se cambia l'identità del processo, cambia ovviamente il succo dei giochi educativi e didattici chiamati in causa.

Considerato, poi, che un processo per quanto unitario presenta, di norma, un'identità complessa, occorre decidere come debba essere articolato al suo interno: se debba, cioè, essere costituito da un unico *filone di sviluppo* oppure presentare al proprio interno diversi filoni, distinti e riconoscibili, per quanto integrati; e ancora, nel caso si tratti di un processo articolato in più linee, è necessario decidere le relazioni tra queste diverse linee; se debbano, cioè, procedere in parallelo, oppure intrecciarsi o, addirittura, integrarsi in un unico processo con una propria identità. Determinare l'identità e la struttura del processo e le relazioni tra filoni non è tutto; occorre anche precisare che cosa si intende per *compimento* del processo, mediante la specificazione del sistema delle finalità o di apprendimenti generali e di lungo periodo.

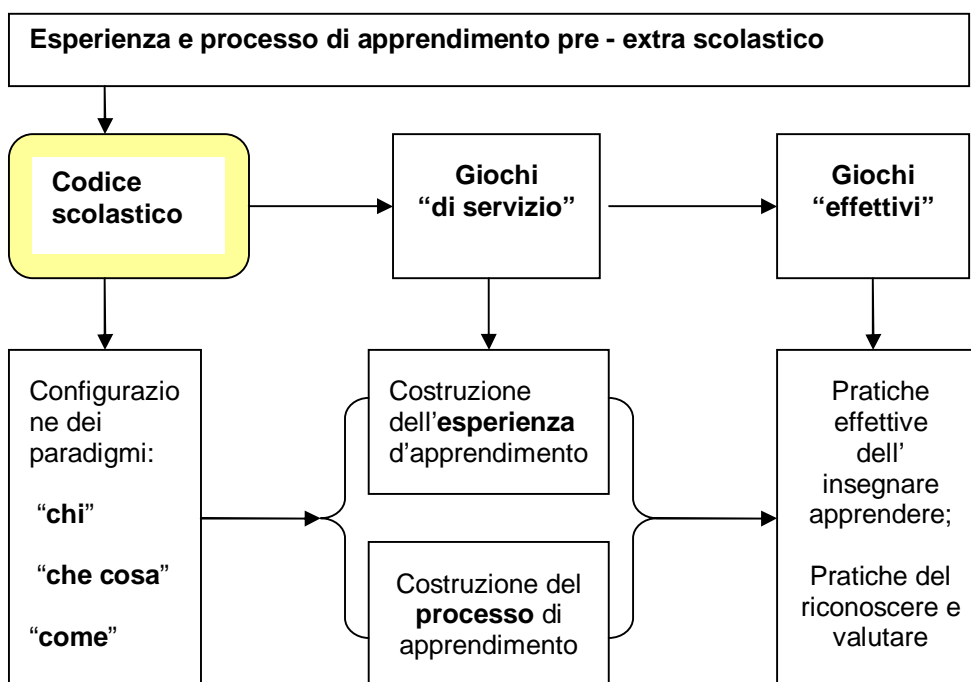
Ma, soprattutto, parlare di processo significa, necessariamente, chiamare in causa il *tempo*; il ciò significa che è necessario deciderne la *durata*, le sue eventuali articolazioni temporali; e poi stabilire quali e quante unità di lavoro dovranno sostanziare l'una o l'altra linea di sviluppo e in quale ordine queste unità di lavoro dovranno susseguire nel tempo, e secondo quali criteri.

Infine, trattandosi di una prassi regolata, bisogna fissare le regole ed i criteri di buon funzionamento; i dispositivi per il riconoscimento degli apprendimenti conseguiti, e così via. Ciò che si è detto, a proposito della costruzione delle singole unità di lavoro nella prospettiva dei giochi, dovrebbe essere ripetuto anche per la costruzione del processo nel suo insieme; anche in questo caso si tratta di mettere a punto la dimensione normativa o regolativa di una complessa pratica di tipo educativo e didattico.

7. Il campo e le funzioni del codice: una sintesi conclusiva

Il passaggio dalle forme *pre ed extra* scolastiche dell'insegnare e dell'apprendere a quelle tipiche della scuola si realizza, dunque, attraverso l'emergere e il consolidarsi di un complesso di giochi educativi e didattici di *servizio o di secondo livello* e di giochi *effettivi* dell'insegnare e apprendere, a cui i primi sono funzionali. E' l'insieme di tutti questi giochi a costituire quello che abbiamo chiamato il *campo di azione* del codice scolastico, ossia la sfera su cui esercita il proprio influsso e a cui conferisce una medesima *impronta*, attraverso la configurazione concreta dei tre paradigmi, a cui tutti i giochi linguistici fanno riferimento.

A questo punto, è possibile riassumere in forma sintetica la struttura complessiva di un codice scolastico, il suo campo di azione e le funzioni svolte al suo interno, servendosi di una *mappa* riassuntiva.



Prima di procedere al chiarimento dello schema, sono necessarie *due avvertenze*. Intanto, non si deve pensare al codice scolastico come a qualcosa di necessariamente esplicito o dichiarato: come si è detto, si tratta piuttosto di un complesso di cose risapute o di ovvietà, tanto diffuse da non richiamare l'attenzione e da non suscitare dubbi. Un codice scolastico funziona in modo ottimale, soprattutto, quando nessuno se ne accorge;

quando cioè costituisce una sorta di *sonorità* di sottofondo a cui l'orecchio si è abituato e che si intreccia in modo inavvertito con tutto il resto. E' solo in determinate circostanze che questo sottofondo si pone al centro dell'attenzione:

<<(§ 152) Le proposizioni, che per me sono incontestabili, non le imparo esplicitamente. Possa trovarle in seguito, come si trova l'asse di rotazione di un corpo rotante.>>⁷⁹

Considerato che il codice è il fondamento del *pensare e dell'agire scolastico* depositato nei gesti, nelle parole, nelle decisioni e azioni, si dovrebbe mostrarne l'azione nelle attività particolari, e con esempi, più che trattarne in astratto e in generale. Cercare di fissarne in modo puntuale il campo di azione e le funzioni, come qui si sta tentando di fare, presenta un inconveniente: nel momento in cui lo si stringe da presso per analizzarlo e indagarlo, di fatto il codice viene messo in forma; così facendo, ciò che ci resta tra le mani è il *codice esplicitato*, più che quello agito implicitamente.

C'è poi un secondo problema: anche se qui ci capita di parlare del codice scolastico come di qualcosa che ha un ruolo e svolge funzioni all'interno di un proprio campo di azione, è bene considerare che si tratta di un linguaggio figurato. Non rientra, certo, nelle possibilità di un codice assumere ruoli e compiere operazioni: sono le persone impegnate nei diversi giochi educativi e didattici, di servizio o effettivi, che assumono direttamente le diverse operazioni; certo è che lo fanno *sotto la presa* di quel sistema di certezze che costituisce un codice scolastico.

Sulla scorta di queste essenziali precisazioni, si può procedere all'illustrazione del precedente schema. All'interno della mappa, come si vede, il codice occupa una *posizione di passaggio*, tra l'esperienza di apprendimento pre ed extra scolastica e le pratiche educative e didattiche scolarizzate; in altri termini, da un lato, presuppone l'esistenza di un'esperienza e di un processo di apprendimento pre ed extra scolastico, in cui affonda le proprie radici, dall'altro, rende possibile la messa in forma scolastica dell'insegnare e apprendere, sia attraverso la regolazione dei *giochi linguistici* di servizio ed effettivi, sia mediante la configurazione dei *tre paradigmi*, a cui questi giochi fanno riferimento.

In questo senso, si può dire che la *funzione basilare* di un codice scolastico è quella di rendere possibili e governare le operazioni necessarie al passaggio dalle forme pre

⁷⁹ L Wittgenstein, *Della certezza...*cit., p. 28

extrascolastiche a quelle scolastiche; o, anche, di delimitare lo spazio logico (sintattico e semantico), al cui interno possono darsi l'esperienza e il processo di apprendimento in senso scolastico.

Se si considera però che, nell'istituire e governare queste operazioni, ogni codice si comporta a *modo proprio*, si deve concludere che all'interno di questa funzione basilare è necessario distinguere due livelli: vi è una funzione di ampia portata, di tipo *formale-sintattico*, comune a tutti i codici, che decide dei giochi linguistici, di servizio ed effettivi, che sono richiesti per il passaggio dallo strato pre ed extra scolastico dell'apprendere a quello scolastico; vi poi una funzione più particolare, di tipo *contenutistico-semantico*, che varia da un codice all'altro e che riguarda il modo di configurare in concreto i tre paradigmi fondamentali dell'apprendere in ambito scolastico. Nel suo operare a livello formale, il codice scolastico stabilisce i principi ed i criteri che consentono di dare forma all'esperienza e al processo di apprendimento in senso scolastico; nel suo operare a livello semantico, il codice configura *concretamente* i paradigmi basilari dell'esperienza e del processo di apprendimento, ossia il *chi*, il *che cosa* ed il *come*; e, così facendo, conferisce alla scuola nel suo insieme una particolare fisionomia, in un dato tempo e luogo.

In ogni codice, insomma, è iscritto *che*, per esempio, si debbano nominare e dichiarare gli apprendimenti, che si debba dare forma complessa e unitaria all'esperienza di apprendimento, che si debba costruire il percorso, che si debbano fissare le relazioni tra esperienza e percorso, ecc. Ciascun codice, però, si caratterizza per il modo particolare in cui tutto questo viene fatto.

SECONDA PARTE

Nel passaggio alla seconda parte della ricerca il tema di fondo non cambia, nel senso che continueremo ad occuparci del mondo della scuola e, più in particolare, del codice scolastico. Cambia tuttavia, e profondamente, l'orientamento degli interessi: lasceremo da parte, infatti, la prospettiva grammaticale e strutturale, per passare ad un approccio di tipo *empirico e fattuale*. Ciò comporta, come conseguenza, la necessità di riferirci, non più alla scuola considerata in astratto e generale, ma ad una scuola in particolare. Per ragioni del tutto ovvie, la scelta è caduta sulla scuola italiana, che è il mondo che meglio conosciamo, quello per il quale è più facile reperire fonti e documenti, ed è la realtà che riveste maggior interesse, anche in termini di possibilità di intervento concreto.

Anche se non dovremo più procedere in direzione dell'astrazione e della semplificazione ma assumere i problemi nella loro concretezza e complessità, non è nostra intenzione analizzare il mondo della scuola italiana in tutti i suoi aspetti e senza limiti di tempo. Di fatto, prenderemo in considerazione solo il periodo post unitario fino ai nostri giorni e ci concentreremo esclusivamente sulla questione del codice scolastico, considerato in prospettiva dinamico evolutiva.

Come si ricorderà, toccando il problema del dinamismo scolastico, abbiamo paragonato la scuola ad un sistema inerziale sul quale possono incidere diversi fattori di cambiamento: sarà, di volta in volta, il rapporto tra le forze in campo a decidere se la scuola proseguirà nella stessa direzione, e ci sarà stabilità, oppure ci saranno cambiamenti di direzione, momenti di crisi e di trasformazione.

Studiare questi processi ed i loro esiti, per quanto concerne il passato, è compito dello storico; ed è un compito, per quanto difficile, in linea di principio definito e abbordabile, nel senso che si può contare su un metodo di lavoro consolidato. Le cose cambiano, però, se l'interesse non si rivolge al passato, ma si concentra sui processi in atto per tentare di capire che cosa sta accadendo nell'*attualità* del presente e che cosa, in

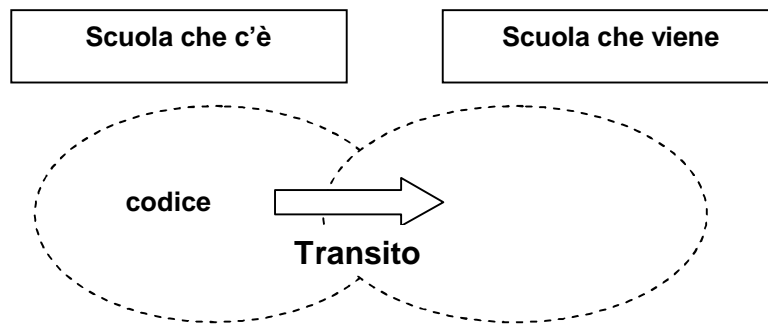
questo presente, sembra *gravido del futuro*. Questo particolare orientamento dell'interesse sollecita diverse domande che non sembrano prive di una propria legittimità: per esempio, che cosa caratterizza il dinamismo della scuola italiana in questo momento? Si tratta di un momento di stabilità o di crisi? Quali sono i fattori che agiscono nel senso del cambiamento e a quale livello? Quali le direzioni di movimento aperte e quali no? Quali aspetti stanno tramontando e quali invece si stanno facendo strada e sorgendo? ecc.

Se si ammette la legittimità di simili domande, bisogna anche riconoscere che lo *sguardo* che le rende possibili è caratterizzato dal frequentare una soglia temporale, quella che dal presente conduce al futuro; per questo sembra ragionevole parlare di *transito* per indicare questo particolare campo di indagine o settore di interessi che emerge in relazione a questo sguardo. Per *transito*, in sostanza, vogliamo intendere quel particolare momento del dinamismo del mondo della scuola, che è *sospeso tra* il presente e il futuro. A titolo di suggestione, si potrebbe pensare al *transito* come di una sorta di presente esteso, al cui interno sono operanti linee di sviluppo, che ci ricordano le ritenzioni e le attese nel senso di E. Husserl:

<<Percepisco una battuta, una melodia. Percepisco a poco a poco, un suono dopo l'altro. Si tratta dunque di un percepire durativo, temporalmente esteso. ... Io continuo ad udire, ora odo quest'ultimo suono; la coscienza del precedente non è però spenta. ...E così via. Spesso, per certi vissuti, come nel caso di melodie note o di melodie che, poniamo, si ripetono, abbiamo *aspettazioni intuitive*. ...Non siamo e non possiamo essere del tutto privi di apprensione diretta in avanti. *L'alone temporale ha anche un futuro*. Dunque, di fatto, la percezione di una melodia è un percepire temporalmente espanso...>>⁸⁰

Dato che, ciò che qui interessa non è la struttura temporale di una melodia, ma il dinamismo del mondo della scuola e del suo codice in particolare, si potrebbe pensare al *transito*, come al momento in cui si sovrappongono e convivono, da un lato, la *scuola che c'è*, ossia il passato con la sua forza inerziale, dall'altro, la *scuola che viene*, con i fattori di cambiamento che annunciano il futuro:

⁸⁰ E. Husserl, *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo* (1966), trad. it. F. Angeli, Milano, 1981, pp.189-190



Chiarito, almeno in prima approssimazione, il nostro prossimo campo di indagine, è necessario dedicare qualche considerazione anche ai problemi che si pongono, nel momento in cui ci si propone di *frequentare* quel terreno friabile e quella linea di confine che è il transito: che cosa può significare, infatti, rapportarsi in termini *conoscitivi* al transito?

Può significare, per esempio, impegnarsi a registrare meticolosamente la molteplicità e la varietà di ciò che accade. E' evidente, però, che questo registrare non può assumere la veste di un conoscere in senso pieno: è piuttosto un fare la *cronaca* degli eventi che connotano il presente. Qualcosa di più simile al conoscere, potrebbe consistere, invece, nel cercare di comprendere ciò che accade, considerandolo come *effetto* di qualcosa di passato o, viceversa, ipotizzando quali *conseguenze* possono derivare da eventi o decisioni assunte ora. Ad esempio, se si considera l'attuale processo di trasformazione delle scuole del primo ciclo in istituti comprensivi, come qualcosa che caratterizza il nostro presente, niente impedisce che se ne indagino le ragioni o, d'altra parte, se ne anticipino ipoteticamente le possibili conseguenze.

Entrambe le precedenti modalità di approccio sono certamente utili e legittime, ma sono accomunate da un tratto che merita di esser evidenziato: esse presuppongono un porsi a distanza rispetto al transito, per considerarlo solo come un *fatto* che ci sta di fronte. Non sono queste, tuttavia, le uniche modalità di frequentare il transito e neppure, forse, quelle più appropriate a questo campo di interessi. In effetti, se del transito non si dà conoscenza e sapere se non ponendolo a distanza e oggettivandolo, si rischia con questo di perdere proprio ciò che ha di più peculiare: il suo essere *luogo di possibilità*, di alternative, di tensioni e di aperture al futuro. Le possibilità non hanno, evidentemente,

lo statuto dei fatti e non stanno al modo dei fatti; sono piuttosto valorizzazioni immaginative del presente e anticipazioni del futuro, sono segni da cogliere e da far emergere. Non stanno altrove rispetto al presente, ma non *sono* il presente: la scuola che viene non sta altrove rispetto alla scuola che c'è; è latente in essa, in forma di possibilità.

Richiamare l'attenzione su questo aspetto, consente di far emergere una diversa modalità di approccio a questo campo di interessi, consistente nello *stare nel transito*, per cogliere e valorizzare le possibilità in esso insite, e perciò non vuote o arbitrarie. Stare nel transito significa, in sostanza, vivere il presente cercando di cogliere le direzioni di sviluppo possibili in esso latenti; o ancora significa considerare quanto accade come *segno* di possibilità o alternative possibili di sviluppo.

Considerato, poi, che le possibilità sono qualcosa che si radica sì nel conoscere, ma che sollecitano la decisione e l'azione, dal leggere in filigrana le possibili direzioni di sviluppo, al decidere di fare spazio a queste possibilità il passo è breve; per questo stare nel transito significa anche intervenire sulle direzioni di movimento, ossia *impegnarsi* per far emergere e rendere praticabili e concrete le possibilità che urgono, ponendole davanti alla scuola come reali possibilità e spiegando le ragioni per cui dovrebbero essere colte.

Quanto si è detto sinora, a proposito del transito e delle possibili modalità di approccio, ha toccato solo i profili formali; resta ancora da chiarire in che modo si configurerà concretamente la nostra indagine. Come già anticipato, la ricerca si concentrerà esclusivamente su quanto si riferisce direttamente al *codice scolastico* e seguirà come traccia le seguenti domande: si può parlare di un codice che governa le pratiche educative e didattiche della nostra scuola e come si configura concretamente? L'attuale fase è caratterizzata da stabilità oppure dalla presenza di fattori di cambiamento che investono gli strati profondi della nostra scuola? In quale direzione, infine, sono eventualmente orientati questi fattori di cambiamento?

Sotto il profilo metodologico, ai fini di questa analisi, si è ritenuto di valorizzare come fonti per la raccolta di informazioni, di dati e indizi, i *documenti ufficiali*, più direttamente legati alle pratiche educative e didattiche, ossia, dapprima, i *programmi* di Stato, e, poi, dal 2004, le *Indicazioni nazionali*. In concreto, sono stati presi in esame soprattutto i programmi dell'ultima generazione, quelli cioè che vanno dalla fine degli

anni '70 e all'inizio degli anni '90, e poi le due versioni ad oggi disponibili delle *Indicazioni nazionali*, quelle del 2004 e del 2007.

La ragione di questa scelta richiede di essere motivata: si è fatto riferimento ai programmi e alle Indicazioni, in quanto è all'interno di questi documenti, nei quali la scuola parla di sé stessa e disegna la propria identità, che di norma si deposita, si consolida, e, poi, si manifesta pubblicamente l'insieme delle convinzioni, dei criteri, dei valori, dei principi, ecc., che definiscono il sistema delle certezze della scuola, in un dato luogo e momento storico.

Naturalmente, questi documenti non sono essi stessi il codice scolastico, sono piuttosto o uno *specchio* in cui il codice si riflette o una *superficie* in cui il profondo traspare, in modo più o meno chiaro e preciso, oppure opaco e deformato a secondo dei casi.

E' normale, ad esempio, che quando sono in atto trasformazioni a livello di codice, tali documenti possano presentare al loro interno aspetti incongruenti, per non dire contraddittori. Per questa ragione, quando si è interessati ad evidenziare ciò che accade a livello di codice, si rende necessaria una lettura e un'interpretazione, che sappia distinguere gli aspetti significativi da quelli che non lo sono.

Cap. 4 – ALLA RICERCA DEL PROFONDO DELLA SCUOLA ITALIANA

Al fine di caratterizzare l'attuale transito della scuola italiana e individuare le linee di tendenza in esso presenti, il primo passo da compiere è quello di portare alla luce il *profondo* della nostra scuola, ossia il codice scolastico che regola i giochi educativi e didattici che si praticano al suo interno, in quanto svolge un ruolo essenziale anche in relazione al suo dinamismo.

Ciò significa concretamente interrogarsi a proposito del modo in cui la nostra scuola, dalla sua nascita fino ad oggi, ha configurato il *chi*, il *che cosa*, ed il *come* dell'esperienza e del processo di apprendimento.

Concentreremo pertanto la nostra attenzione su alcuni aspetti della storia della scuola italiana, che ci sembrano interessanti per riflettere sul modo in cui, al suo interno, sono stati configurati concretamente i tre parametri fondamentali dell'esperienza e del processo di apprendimento: partiremo alle matrici culturali e ideologici della scuola italiana; passeremo, poi, a considerare la logica dei programmi, fino alla svolta degli anni '70, ossia al momento del passaggio dalla logica dei programmi a quella della programmazione curricolare; cercheremo infine di estrapolare e dare un nome al codice, evidenziandone la natura e le caratteristiche specifiche.

1. Lo stigma ideologico della scuola post unitaria

La scuola italiana, nel senso di scuola dell'Italia post unitaria, ha radici relativamente recenti; il suo atto di nascita risale infatti alla *legge Casati* del 13 novembre del 1859, che precede di poco più di un anno la proclamazione del Regno d'Italia, avvenuta il 17 marzo 1861.

Per quanto riguarda le sue *matrici culturali*, è necessario considerare che la nostra è una scuola nata sotto la pressione di un complesso di idee di fondo, di cui si deve dare conto, in quanto hanno condizionato per lungo tempo il modo in cui si è pensato e configurato il *chi* dell'esperienza e del processo di apprendimento. Scrive in proposito G. Bertagna:

<<Appartenevano al Dna della nostra storia ... alcune idee di fondo precedentemente diffuse, dopo l'incubazione nel periodo dell'assolutismo, dalla rivoluzione francese e, soprattutto, dall'esperienza napoleonica che, sebbene con qualche semplificazione didascalica, si possono riassumere in questi termini orientativi.>>⁸¹

Tali idee, in termini orientativi appunto, sono le seguenti: a) lo Stato non ha solo il compito di guidare la nazione ma, per usare le parole di A. De Tocqueville, anche quello di <<plasmare in un certo modo determinato; a esso spetta formare lo spirito dei cittadini secondo un modello prestabilito, munendoli dei principi e dei sentimenti che ritiene necessari...>>⁸²; b) a questo scopo, lo Stato italiano individua nella scuola lo *strumento* per plasmare i suoi cittadini, sostituendo i tradizionali mezzi di coercizione, in base al principio illuministico secondo cui la diffusione del sapere e l'estensione dell'educazione possono portare a realizzare la liberazione dell'uomo e ad eliminare i mali dalla società. In tal modo la scuola si presenta, fin da principio, come la principale agenzia dello Stato per l'integrazione delle diverse tradizioni storiche presenti nel paese, oltre che per la *civilizzazione* ed il *progresso* della nazione. E' questa:

<<Una convinzione che attraversa tutta l'intellettualità risorgimentale e che trovava nell'azione della massoneria, trasversale alla destra e alla sinistra storica, una coerente testimonianza.>>⁸³

c) Da ultimo, nella sua funzione di strumento dello Stato, la scuola non può avere un pensiero proprio, una capacità autonoma di identificare e produrre fini culturali ed educativi, ma si deve limitare alla coerente applicazione dei mezzi necessari per raggiungere i fini stabiliti dallo Stato. In altre parole, la scuola assume la forma e le

⁸¹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 23

⁸² A. De Tocqueville, *L'antico regime e la rivoluzione* (1856) in *Scritti politici*, vol. I, Utet, Torino, 1969, p. 752

⁸³ G. Bertagna, *Autonomia...cit.*, p. 24

caratteristiche di un *apparato* dello Stato, in senso ideologico, tecnico, giuridico, amministrativo o burocratico.

Questa idea di scuola, come apparato al servizio dello Stato, ha alla propria base due convinzioni molto diffuse, che riguardano non tanto il profilo formale dei rapporti tra lo Stato e i cittadini, quanto piuttosto chi, concretamente, è chiamato ad incarnare, di volta in volta, la ragione dello Stato che *plasma* e chi, invece, ha bisogno di essere *plasmato*:

<<...era la cosiddetta *teoria dei due popoli*. Il primo composto da persone *grandi, benenate, mature, migliori*. Quindi, per forza di cose, poco numeroso. Quello dell'élite intelligente, che penserebbe;...Il secondo costituito dalla gente *comune, malnata, inferiore, immatura, massa animalforme* che non penserebbe, e per questo, di solito, anche obbediente in maniera ottusa ai dettami della Chiesa.>>⁸⁴

Non ci vuol molto a capire, e questa è la seconda convinzione, che spetta di diritto al *primo popolo*, costituito approssimativamente dal 2% della popolazione, il compito e la responsabilità di guidare e comandare il *secondo popolo*, costituito da circa il 98 % della popolazione - il quale popolo, per il suo stesso bene, dovrebbe seguire la lungimiranza del primo. Per non parlare, naturalmente, del fatto che non è mancato chi, per un lungo periodo, ha ritenuto che l'istruzione del secondo popolo fosse comunque un rischio da correre con molta cautela.⁸⁵

Alla luce di questo schema di fondo, nel nuovo contesto unitario, alla scuola vengono assegnate due funzioni, che si riverberano direttamente sulla particolare architettura del nostro sistema scolastico. La prima funzione consiste nel compito di *civilizzare* il secondo popolo, secondo i dettami etici, giuridici e culturali stabiliti dal primo: da qui la diffusione della *scuola elementare*, quale mezzo di lotta contro l'analfabetismo e per unificare la nazione sul piano dei valori, della lingua, della cultura e dei costumi; in questa stessa direzione si colloca la diffusione di scuole tecniche e professionali per insegnare ai cittadini un lavoro qualificato o specializzato. La seconda funzione consiste, invece, nel compito di selezionare, formare e riprodurre la classe dirigente, ovvero il primo popolo: a questa seconda funzione corrisponde la distinzione tra scuole elementari per chi intendeva proseguire gli studi e scuole elementari per chi intendeva

⁸⁴ Ivi, pp. 26-27

⁸⁵ Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari, 1998, p. 78

chiudere il proprio percorso formativo per poi inserirsi nel mondo del lavoro; ed anche la creazione e l'impostazione del ginnasio liceo e dell'università.

Queste scelte di fondo, tipiche del periodo liberale della nostra storia, per quanto dettate anche dalle condizioni oggettive del paese e, per certi aspetti, quasi obbligate, non hanno mancato di segnare in profondità ed in modo stabile e duraturo la mentalità e le abitudini dei governanti e dei governati. Per questo sono sopravvissute in modo sostanzialmente inalterato anche in seguito, allorché, con la fine della prima guerra mondiale, il sistema di potere e di governo liberale entra in una crisi profonda, che si conclude con la presa di potere da parte di Mussolini e con l'instaurazione della *dittatura fascista*:

«Il fascismo giunge al potere quando oltre vent'anni di larghi dibattiti e polemiche sul modo con cui aggiornare ai tempi le due funzioni composte e complementari della scuola prima ricordate ricevono, finalmente, uno sbocco sistematico e originale con la riforma Gentile.»⁸⁶

Con questa riforma del 1923, si rafforza la funzione della scuola volta alla *civilizzazione* e all'educazione alla *cittadinanza* del secondo popolo, attraverso una serie di nuove misure, quali l'istituzione della scuola di grado preparatorio, della scuola elementare quinquennale e dell'obbligo di istruzione formalmente innalzato fino a 14 anni per tutti, contemplando la prosecuzione degli studi dopo gli 11 anni, non solo nel ginnasio e nei corsi inferiori degli istituti tecnici, ma anche in scuole a ciclo chiuso di varia natura. Nello stesso tempo, si accentua la funzione selettiva ed elitista della scuola, con l'introduzione degli esami di ammissione e di riparazione, nonché con quelli di Stato di fine ciclo, questi ultimi con commissione esterna. Con queste misure:

«Tuttavia, non solo non si mettono in discussione né i tre tratti istituzionali del Dna della scuola post unitaria, né, tanto meno, le due opinioni comuni che ne costituivano il presupposto, ma si perviene ad una ulteriore e più organica legittimazione ideologica poi tradotta anche, lo vedremo, in pratica istituzionale.»⁸⁷

Dunque, non solo non si mettono in discussione i tratti tradizionali, ma si provvede ad una loro ulteriore e più organica legittimazione ideologica. Il riferimento teorico per

⁸⁶ G. Bertagna, *Autonomia...*cit., p. 29

⁸⁷ Ivi, p. 30

questa operazione fu individuato nelle tesi di Hegel, relative alla *sussunzione dell'individuo* nello Stato; tesi riprese in Italia da Bertrando Spaventa (1817-1883) con la sua rilettura del tema hegeliano dello Stato, concepito come unico interprete e tutore del bene universale, mediatore degli interessi dei singoli e dei contrapposti gruppi sociali.

Questa linea filosofica, fu fatta propria e sviluppata ampiamente da Giovanni Gentile, con la sua idea di una “nuova cultura nazionale del secondo Risorgimento”, intesa come fondamento per costruire uno Stato che fosse espressione della volontà di un popolo che si sente nazione, e come strada maestra per pervenire ad una identificazione tra individuo e Stato, con il superamento di quanto dovesse fuoriuscire da questa identificazione tra particolare e universale.

Il fascismo partirà da questo retroterra culturale, per esasperarne i contorni e per tradurlo sul piano istituzionale in un vero e proprio progetto sociale e culturale autoritario:

<<In questo contesto, la scuola diventava certamente molto di più che nella stagione liberale un apparato ideologico-politico dello *Stato educatore*, e dello Stato delle corporazioni, un apparato in senso tecnico e un apparato in senso burocratico amministrativo>>. ⁸⁸

Va da sé che, durante il fascismo il primo popolo sarà rappresentato dalle élite illuminate che incarnavano la cultura totalitaria, mentre il secondo popolo da tutti coloro che necessitavano di essere guidati e di essere “incorporati” nel sistema dittatoriale. Nel nuovo contesto, insegnando la cultura idealistica e poi fascio-imperiale, la scuola-apparato sarebbe stata garanzia, almeno in teoria, della sussunzione di ogni crescita individuale in quella sociale, stabilita dallo Stato.

E' importante osservare che, sia pure in modi e forme diverse, questa matrice culturale e ideologica non fu estranea nemmeno al movimento marxista, che pure contrastò il fascismo:

<<Né la teoria né la pratica del comunismo, infatti, respinsero davvero l'idea e l'azione di un centro statale potente e pervasivo che dovesse decidere, grazie alla guida di una selezionata e illuminata classe dirigente, tutto il possibile riguardante la vita degli individui e della nazione, e lo

⁸⁸ Ivi, p. 34

declinasse poi sul piano di un rigido controllo amministrativo (*pianificazione*), da protagonista esclusivo, in tutti i luoghi geografici, sociali e culturali.>>⁸⁹

Come la storiografia ha ampiamente documentato, la visione gramsciana del partito come “nuovo principe” e la sua teoria dell’egemonia culturale-ideologica sul blocco storico-sociale progressista era, in fondo, una rilettura in senso marxista di categorie filosofiche, speculari a quella messe a punto da Gentile a partire dalla filosofia di Spaventa. Scrive infatti Gramsci:

<<Compito educativo e formativo dello Stato, che ha sempre il fine di creare nuovi e più alti tipi di civiltà, (è) di adeguare la civiltà e la moralità delle più vaste masse popolari alle necessità del continuo sviluppo dell’apparato economico di produzione, quindi di elaborare anche fisicamente dei *tipi nuovi di umanità*. Ma come ogni singolo individuo riuscirà ad incorporarsi nell’uomo collettivo e come avverrà la pressione educativa sui singoli ottenendone il consenso e la collaborazione, facendo diventare libertà la necessità e la coercizione?>>⁹⁰

La risposta a questa domanda è, in fondo, semplice: man mano che l’elemento del consenso si farà strada, “omogeneizzando gli individui sottoposti al potere statale”, quest’ultimo avrà meno bisogno di coercizione; il governo si sarà trasformato in auto-governo, e nessuno penserà più in maniera diversa da come l’unione di egemonia culturale e organi di governo avranno stabilito.

Per quanto le riflessioni di Gramsci possono trovare ampia giustificazione nella temperie culturale del suo tempo, non c’è dubbio che l’uso di espressioni quali “tipi nuovi di umanità”, “uomo collettivo”, “pressione educativa sui singoli” “omogeneizzazione degli individui”, “coercizione”, “nessuno penserà più in maniera diversa”, “egemonia culturale”, ecc., ha oggi un sapore particolarmente inquietante, per non dire aberrante.

Per assistere ad un effettivo cambiamento, e nel profondo, di questa matrice culturale ed ideologica, propria della scuola post unitaria, bisognerà attendere la *caduta del fascismo* e la fine della *seconda guerra mondiale*. L’avvento della Repubblica e l’approvazione della Costituzione repubblicana hanno segnato una profonda frattura rispetto a questo

⁸⁹ Ivi, p. 36

⁹⁰ A. Gramsci, *Quaderni dal carcere. Note su Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno* (1946), Ed. Riuniti, Roma, 1991, p. 114, 172, 174

schema, così da rappresentare un vero e proprio spartiacque, le cui conseguenze, ad oggi, si sono manifestate solo in parte, e su cui sarà necessario ritornare, per ritrovare i germi di un cambiamento dei paradigmi della scuola. Nella Costituzione sono stati, infatti, deposti alcuni semi, che solo ora cominciano a maturare effettivamente e a produrre il loro effetti, pur in mezzo a molte difficoltà e contraddizioni.

2. La lunga stagione dei programmi di Stato

Il carattere fortemente *centralistico* della scuola italiana post unitaria, discendente dalla matrice culturale e ideologica appena delineata, si è, naturalmente, manifestato anche nel tipo di *strumenti* adottati per ordinare e regolamentare le attività educative e didattiche delle singole scuole, concepite come apparati periferici da uniformarle alla volontà plasmatrice del centro.

Da sempre, come è noto, lo Stato italiano ha governato la scuola mediante norme di tipo *ordinamentale*, per quanto riguarda gli aspetti architettonici e organizzativi, e attraverso l'emanazione di *programmi* di Stato, per regolamentare le attività educative e didattiche; è accaduto, peraltro, con una certa frequenza che i due tipi di norma fossero emanati contestualmente. Da questo punto di vista, si può pertanto affermare che quella della scuola italiana è un storia di *programmi*, intesi come documenti ufficiali mediante cui lo Stato fissa i contenuti culturali (saperi, saper fare e valori) da trasmettere alle nuove generazioni, uniformi per tutto il territorio nazionale.

Considerato che è, appunto, nei programmi che traspare in modo del tutto palese il modo in cui si è configurato, per un lungo periodo della storia della nostra scuola, il *che cosa* dell'esperienza e del processo di apprendimento, si rende necessaria una breve riflessione sui caratteri e la struttura dei programmi nella scuola post unitaria.

Per loro natura i programmi, sono innanzitutto degli atti legislativi, che occupano un posto di particolare rilievo all'interno del complesso quadro normativo che regola la scuola italiana:

<<Come atti legislativi, si distinguono per la loro specificità che è quella di essere *programmi di Stato*, dallo stesso emananti, regolativi anche nei dettagli, dei contenuti culturali autorizzati ad

essere trasmessi alle nuove generazioni nei tempi che di volta in volta la legge stabilisce. Tale principio riguarda tutto il sistema scolastico italiano. E' opportuno ricordare che i programmi ministeriali superano per incisività qualsiasi altro provvedimento proveniente dall'amministrazione centrale. Essi oltrepassano il valore contingente legato alla loro applicazione in quanto rappresentano momenti culturali di rilievo che, a pieno titolo, si collocano nella storia dell'educazione e della scuola.>>⁹¹

Di questi documenti a carattere normativo, come osserva C. Scurati, si deve sottolineare in modo particolare il loro radicarsi entro la cultura nazionale in tutte le sue forme. Per lui, infatti, il programma:

<<...Non è, quindi, tanto la manifestazione di un atto di imperio politico-amministrativo quanto l'espressione altamente significativa, per il suo potenziale orientativo e unificante, di ciò che la cultura nazionale, in tutte le sue dimensioni ed espressioni, può offrire per la promozione educativa delle persone degli alunni tramite la scuola.>>

<<...un programma assume significato, innanzitutto, se rivolto al fine di identificare gli aspetti fondamentali della cultura...>>⁹²

Per dare un'idea ancor più concreta di ciò che è stato questo strumento, è forse il caso di ripercorrere brevemente le tappe essenziali della sua storia.

Dato che, ai nostri fini, non è necessario dilungarci sui programmi dei diversi ordini e gradi, ci limiteremo a ricostruire, a titolo esemplificativo e in rapida sintesi, solo il susseguirsi dei programmi della scuola elementare o primaria, che è poi il settore del nostro sistema di più vecchia e consistente tradizione. Per quanto concerne questo ordine di scuola, nel periodo che intercorre tra il 1860, data della prima emanazione di un programma per la scuola elementare, al 1985, data di emanazione dell'ultimo programma, si contano ben dieci versioni o aggiornamenti successivi.

Disposta in ordine cronologico, la sequenza è la seguente⁹³: i *Programmi Mamiani* del 1860, redatti da A. Fava ed emanati insieme alla *Istruzione per i maestri sul modo di svolgerli*, seguono immediatamente la legge Casati; essi si limitano a far riferimento a

⁹¹ P. Poldi Allai, *Didattica, scuola e legislazione*, in M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano, 2002, p. 450

⁹² C. Scurati, *Il programma*, in *Enciclopedia pedagogica* (a cura di M. Laeng) La Scuola, Brescia, 1992, p. 9456-7

⁹³ Cfr. in particolare: Lombardi, F.V., *Programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, La scuola, Brescia, 1987; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia...*, cit. pp. 69 -104.

nozioni di aritmetica e del sistema metrico decimale; altre discipline come geografia, storia nazionale, scienze fisiche e naturali, previste dall'art. 315 del Titolo V della Lg. Casati, sono presenti sotto la voce *Lettura*. In una società ancora per la gran parte dominata dall'oralità, si insiste soprattutto sull'apprendimento della lingua parlata, rispetto alla scritta.

I *Programmi Coppino del 1867* hanno carattere integrativo rispetto ai precedenti e come i precedenti insistono sull'insegnamento della lingua per alunni che parlano solo il dialetto; la preoccupazione dominante è che gli alunni escano dalla quarta elementare "istruiti e savi e piegati al bene".

I *Programmi Gabelli del 1888* risentono profondamente delle istanze pedagogiche e didattiche del *positivismo* (Gabelli, Angiulli, Ardigò, Siciliani); questi programmi, non solo introducono l'insegnamento della fisica, delle scienze naturali, dell'aritmetica e della geometria, ma sottolineano anche il ruolo e la funzione del metodo nella pratica educativa, che deve essere fondato sui fatti e sull'osservazione per sviluppare la riflessione razionale.

I *Programmi Bacelli del 1894* presentano la specificità di sottolineare, in modo particolare, il carattere pratico e gli scopi utilitari della scuola elementare. Funzione di questa scuola è quella di essere tesa alla pratica, nel senso, per esempio, che l'abilità di calcolo dovrebbe essere applicata ai casi di vita domestica o di piccole aziende industriali e commerciali; in questo stesso senso è orientato anche l'insegnamento dell'educazione fisica (resa obbligatoria da De Sanctis nel 1878), come disciplina utile per infondere il sentimento dell'ordine e il coraggio di fronte a qualsiasi ostacolo.

I *Programmi Oresanto del 1905* si distinguono per lo spazio che riservano al sapere scientifico e tecnologico, e per il fatto di sottolineare il raccordo che ci deve essere tra formazione di base e formazione professionale - l'istruzione elementare delle ultime due classi diventa principalmente tecnica. Un'altra caratteristica di questi *Programmi*, per cui furono accusati di enciclopedismo, è la minuzia dei particolari descrittivi tesi a guidare l'insegnante in ogni sua azione; le parti più dettagliate riguardano, le scienze naturali e fisiche e la computisteria pratica, nelle classi V e VI, con raccomandazione di insegnare la tenuta del libro mastro.

I *Programmi Lombardo Radice del 1923*, risentono della temperie idealista che ispirava la riforma Gentile del 1923; al loro interno, alla logica dell'apprendere attraverso

l'imitare e il ripetere si oppone quella del gioco, della creatività e della spontaneità; propongono, inoltre, di valorizzazione le attività espressive e la lettura.

I *Programmi Radice De Vecchi* del '35, in piena dittatura fascista, non contengono elementi di novità, se si prescinde dall'aggiunta della cultura militare alle materie di insegnamento per le scuole di ogni ordine e grado, e dal taglio propagandistico e militarista.

Nel secondo dopoguerra si sono succedute ancora tre edizioni dei programmi: i *Programmi Amodeo-De Ruggero*, del 1945, per le scuole elementari e materne, la cui elaborazione è avvenuta in un momento in cui gli Americani occupavano l'Italia, e per questo risentono dell'influenza di C. Washburne, che si ispirava ampiamente a Dewey. In un paese che usciva dalla dittatura, essi propongono un'attività scolastica non più autoritaria e competitiva, ma comunitaria e fondata sull'autogoverno, sulla responsabilità individuale e collettiva.

I *Programmi Ermini* del 1955 o *Programmi didattici per la scuola primaria*, pongono a fondamento della scuola primaria non solo la trasmissione di contenuti culturali, ma anche, e soprattutto, l'educazione delle capacità fondamentali dell'uomo, ed hanno come coronamento, l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. All'interno di questi programmi sono evidenziate: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo; la sollecitudine a fare scaturire dagli alunni l'interesse ad apprendere; la cura di promuovere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione; la preoccupazione di aiutare il processo formativo, senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione; la consapevolezza che scopo essenziale della scuola non è impartire un complesso determinato di nozioni, quanto comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita, ecc.

Infine, nel 1985, sono apparsi, come ultimo anello di questa catena, i *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, i quali sotto il profilo metodologico presentano novità rilevanti, a cui si accennerà parlando della svolta degli anni '70.

Per quanto possa essere interessante avviare una disamina più approfondita delle caratteristiche dei vari *programmi* che si sono succeduti nel tempo, per scavarne le matrici culturali e pedagogiche e per mostrarne le novità di volta in volta apportate, è

più importante cercare di porre in evidenza la *struttura* e i *contenuti* dei programmi; un tema più rilevante per il nostro attuale problema, che è quello di servirci dei programmi, come di una superficie in cui traspare il modo in cui, nella scuola italiana, si è andato configurando il paradigma del *che cosa*.

Da questo particolare punto di vista, più delle concrete realizzazioni, ciò che importa è tracciare l'identità dei programmi in quanto *idealtipo*, rispecchiato in modo più o meno fedele dalle diverse versioni concrete. Quale idealtipo del programma si potrebbe assumere una sua rappresentazione, certamente esasperata e al limite del caricaturale, che si ritrova in un aneddoto richiamato da L. Einaudi durante la Costituente:

<<...ricordiamo il colloquio che il Falloux, Ministro dell'istruzione pubblica, all'epoca di Napoleone II, ebbe con uno straniero. Interrogato intorno all'insegnamento scolastico in Francia, il Ministro tirò fuori l'orologio e disse: "Sono le undici: in tutti i licei francesi, pubblici e privati, si commenta quel determinato passo di Tacito alla terza classe liceale" >>. ⁹⁴

Ammesso che l'aneddoto sia vero, in queste poche parole è contenuta la silloge del senso, della struttura e dei contenuti dei programmi: a) nella loro essenza, essi sono un elenco di saperi e di saper fare, distribuiti per materie o discipline di studio, scanditi per annualità; b) i programmi si devono applicare in modo uniforme sul territorio nazionale. Lasciando da parte le esasperazioni aneddotiche, a proposito del senso, della struttura e dei contenuti dei programmi, sono illuminanti le considerazioni che G. Bertagna dedica all'evoluzione dei programmi in Italia, nel loro progressivo distanziarsi da questo ideal tipo:

<<Essi, almeno fino al 1945, si limitavano a precisare i contenuti disciplinari da insegnare anno per anno, a stabilire i quadri con la quantità oraria settimanale che doveva essere assicurata ad ogni insegnamento e a circoscrivere il tutto con sobrie ed essenziali indicazioni educative e metodologiche generali (due, al massimo tre paginette introduttive) che alludevano ai <buoni consigli> pedagogico-culturali.>> ⁹⁵

⁹⁴ *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea Costituente*, Roma, Camera dei Deputati, Segretariato Generale, 1971, vol.II, p. 1281

⁹⁵ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al <<cacciavite>> di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 12

Il compito di spiegazione e di giustificazione era demandato, semmai, alle circolari ministeriali, ai corsi di aggiornamento, alle riviste scolastiche che commentavano, applicavano e interpretavano i programmi. Quanto, poi, alla disposizione richiesta alle singole scuole e ai docenti, nei confronti del programma come ideal tipo, egli evidenzia quanto segue:

<< La caratteristica della stagione dei Programmi era, a livello di atteggiamento professionale dei docenti e della scuola, l'*applicazione*.>>⁹⁶

A partire dal 1945, tuttavia, con i primi programmi post-fascisti, comincia ad affermarsi un altro registro di scrittura, nel quale la purezza dell'idealtipo tende a perdersi, sopraffatta dal proliferare di cornici e raccomandazioni di natura pedagogica e didattica. Inaugurano la nuova serie soprattutto quelli della scuola elementare, emanati dal ministro Ermini:

Lo scarso elenco dei contenuti da insegnare anno per anno lascia progressivamente il campo ai quadri culturali, pedagogici, metodologici e didattici che dovrebbero fare parte della cornice, e giustificare, l'insegnamento di tali contenuti, nei diversi anni in rapporto all'età evolutiva degli studenti. La *Premessa* ai *Programmi*, poi, amplifica e dà colore alle grandi scelte ideali che informerebbero il complesso dei testi. Le *Premesse* diventano così gli standardi della diverse stagioni pedagogico-culturali che attraversano nel tempo la scuola italiana.>>⁹⁷

E' bene considerare che, nonostante tutto, persino negli appena vituperati *Programmi Ermini*, fatta la tara di ciò che nella prospettiva idealtipica appare superfluo, il cuore dei Programmi resta saldamente costituito dall'elenco delle discipline e dei saperi disciplinari da impartire, senza i quali non si potrebbe neppure parlare di programmi.

3. La svolta degli anni '70: dai *programmi* alla *programmazione*

⁹⁶ Ivi, p. 77

⁹⁷ Ivi, p. 12

La stagione dei programmi in Italia prosegue sostanzialmente indisturbata fino a ridosso degli anni '70, sia pure con tutte le variazioni di stile di scrittura e le complicazioni di cui si è detto. A partire da questi anni, però, sotto la spinta della ricerca e del dibattito internazionale, fanno per la prima volta la loro comparsa, sulla scena pedagogica e didattica del nostro paese, i temi del *curricolo* e della *programmazione curricolare*.

Nel volgere di un breve arco di tempo, questa nuova prospettiva metodica viene assunta a livello normativo, prima ancora che nei fatti, quale strumento fondamentale, non solo per razionalizzare i processi di insegnamento e apprendimento ma anche per delimitare in modo diverso i rapporti e le prerogative specifiche dello Stato e delle scuole.

E' all'interno di questa cornice generale di senso, che si colloca l'ultima generazione dei programmi a partire dai *Programmi del '79* per la scuola media, che inaugurarono questa diversa prospettiva, per arrivare ai *Programmi dell' '85* per la scuola elementare, e, per certi versi, anche ai *Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia* del '91.

L'introduzione della metodologia della programmazione curricolare e del curricolo, si è compiuta nel nostro paese, attraverso una serie di interventi legislativi, che ne hanno precisato sempre meglio il senso. L'avvio risale al D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416:

<<Il collegio dei docenti: a) ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare cura la **programmazione dell'azione educativa** anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare.>>. (art.4). [*grassetto nostro*]

E' stata, poi, la volta della Legge 04.08.1977, n. 517, art. 7:

<<Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la **programmazione educativa** può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni...I consigli di classe,...verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del **programma di lavoro**.>> [*grassetto nostro*]

Nel caso della scuola media, è con i *Programmi del '79* (D.M 9 febbraio 1979), che è diventata canonica la metodologia della programmazione curricolare in senso proprio:

<<Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici secondo il **criterio della programmazione curricolare**.>> (III Parte art. 1) [*grassetto nostro*]

L'ultimo richiamo esplicito alla programmazione educativa e didattica nella normativa è dovuto al DPCM/'95, relativo alla *Carta dei servizi*, ed è motivato dalla contemporanea introduzione di un nuovo documento progettuale di istituto (prima il PEI e successivamente il POF), che viene a costituire un ulteriore riferimento per la programmazione. Il testo è interessante in quanto fissa con precisione il rapporto tra programmazione e curricolo, oltre a precisare i ruoli del collegio docenti e del consiglio di classe:

<<**La programmazione educativa**, elaborata dal Collegio dei docenti, progetta i percorsi formativi correlati agli obiettivi e alle finalità delineati nei programmi...

[**La programmazione didattica**] Elaborata ed approvata dal consiglio di intersezione, di interclasse o di classe: - delinea il percorso formativo della classe e del singolo alunno, adeguando ad essi gli interventi operativi; - utilizza il contributo delle varie aree disciplinari per il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità educative indicati dal consiglio di intersezione, di interclasse o di classe e dal collegio dei docenti; - è sottoposta sistematicamente a momenti di verifica e di valutazione dei risultati, al fine di adeguare l'azione didattica alle esigenze formative che emergono in itinere.>> (Parte I, art.7) [*grassetto nostro*]

Si tratta, a questo punto, di ricostruire le ragioni che hanno motivato questa svolta, per poi passare ad un breve richiamo delle modalità specifiche della programmazione curricolare. Le ragioni sono sostanzialmente due.

La prima, insita nel concetto di curricolare, è da individuare nella volontà di ripensare in modo diverso e più equilibrato, ossia meno *centralistico*, i rapporti tra lo Stato e le singole scuole, riservando maggior attenzione alle istanze educative e didattiche di tipo locale. Nel momento in cui era in atto questo passaggio, da parte dei fautori di questa svolta, si è molto insistito su questa prima motivazione, accentuando la

contrapposizione tra la logica del programma e quella della programmazione curricolare o del curricolo:

<<La distanza che separa la prassi didattica corrente dalla nuova prospettiva che si è venuta delineando appare anche dalla semplice contrapposizione dei termini <programma> e <programmazione>. Il primo termine si lega all'assetto attuale dell'istituzione scolastica e al suo carattere storico di intervento centralizzato e uniforme. Il programma infatti è...una base di riferimento statica e prescrittiva per l'insegnamento, nel senso che fornisce un implicito modello di conduzione del rapporto didattico fondato sulla scansione logica e temporale dei contenuti. Si potrà far notare a questo proposito come le premesse dei programmi (si pensi a quelli della scuola media) cerchino di mantenere una certa flessibilità ed indeterminatezza, ma basterà analizzare le successive indicazioni di contenuto per rendersi conto che questa apertura all'autonomia del docente è solo apparente: di fatto i programmi sono tali da determinare una completa occupazione del tempo scolastico. La programmazione, al contrario, potrebbe costituire la base per la realizzazione di un processo dinamico e quindi per una reale autonomia di pianificazione del lavoro didattico da parte di ciascuno operatore scolastico che, fatti salvi determinati obiettivi complessivi (che devono essere propri dell'intero sistema formativo, e la cui definizione compete allo Stato), lasci la più ampia possibilità di adottare soluzioni calibrate sulle esigenze di ciascuno contesto culturale, geografico, economico e sociale.>>⁹⁸

Nel nuovo quadro che si viene delineando, si prospetta insomma una diversa articolazione del lavoro: allo Stato compete sempre l'emanazione dei programmi, che all'interno della nuova prospettiva sono chiamati a stabilire le *mete* o finalità educative ed a fissare i *contenuti culturali* da trasmettere, rigidamente distinti per discipline e riferiti ad obiettivi disciplinari; alle scuole, che continuano ad essere viste come propaggini estreme dello Stato, e ai diversi soggetti che al suo interno operano, spetta il compito di elaborare il percorso o curricolo, inteso come un adattamento dei programmi alle esigenze locali, da approntare appunto tramite la programmazione curricolare. A questo scopo si tratta di assumere le mete educative stabilite dai programmi e di proporle, sia pure adattate alle esigenze locali, in modo simile per tutti gli alunni; lo stesso per quanto riguarda le mete didattiche ed i contenuti culturali delle discipline. La programmazione curricolare deve garantire, in sostanza, il conseguimento

⁹⁸ R. Maragliano, B. Vertecchi, *La programmazione didattica* (1977), Editori Riuniti, Roma, 1992, p. 9.

delle finalità educative e didattiche e dei contenuti in modo simile per tutti - in questo senso è ancora sorretta da una visione omologante e uniformante.

La seconda ragione all'origine della svolta, leggibile questa volta nel concetto di "programmazione", è riferibile ad un'istanza di razionalizzazione, in senso scientifico e tecnico, delle attività educative e didattiche, allo scopo di sottrarle a quelle forme di improvvisazione, arbitrio, casualità e individualismo, che per lungo tempo le hanno connotate. Con questo, evidentemente, si chiama in causa anche il problema della riqualificazione del comportamento docente. Anche questa seconda ragione è stata adeguatamente evidenziata dai sostenitori del passaggio da un sistema all'altro:

<<In questa prospettiva programmare l'intervento didattico vuol dire coordinare a fini unitari il complesso dei fatti interni ed esterni che hanno specifica rilevanza educativa in un determinato contesto ... Questa ipotesi di riqualificazione dell'intervento didattico e quindi di trasformazione dei modelli del tradizionale comportamento insegnante (una trasformazione che concede sempre più spazio all'opera di pianificazione e all'intervento costruttivo del docente) presuppone un quadro istituzionale e politico non statico, né rigidamente centralizzato....Con ciò non si vuol dire che il docente dovrà essere un tecnologo dell'educazione neutro e asettico, ma che il nuovo quadro istituzionale gli imporrà la necessità di introdurre elementi di *razionalizzazione* all'interno di un processo fino ad oggi gestito secondo logiche empiriche ed individualistiche. In questo secondo senso è chiaro che il suo bagaglio di conoscenze non potrà non collegarsi ad una ipotesi di tecnologia dell'educazione che costituisca il termine di passaggio dalla teoria educativa alla prassi didattica e che sia la base per la definizione di modelli formali generalizzabili di intervento educativo.>>⁹⁹

Posto che spetta alla programmazione curricolare il compito di operare la mediazione tra la dimensione nazionale dei programmi e le esigenze localmente specificate, ci sembra opportuno spendere qualche parola anche a proposito delle operazioni richieste per l'elaborazione del curriculum.

A livello teorico, questi diversi passaggi sono stati variamente analizzati e codificati, pur con qualche fluttuazione nei diversi autori. Per quanto riguarda il panorama istituzionale italiano una ricomposizione canonica delle diverse *operazioni* e *fasi* è senza dubbio quella presentata nei *Programmi del '79*, per la scuola media (Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, III parte, art. 3):

⁹⁹ Ivi, p. 9 -11

- a. individuazione delle *esigenze del contesto* socio culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- b. definizione degli *obiettivi finali, intermedi e immediati* che riguardano l'area cognitiva, non cognitiva e le loro interazioni;
- c. organizzazione delle *attività e dei contenuti* in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d. individuazione dei *metodi, materiali e sussidi* adeguati;
- e. sistematica *osservazione dei processi* di apprendimento degli alunni;
- f. *processo valutativo* finalizzato alla costante verifica *dell'azione* didattica programmata;
- g. continue *verifiche* del processo didattico, che informino sui *risultati raggiunti* e servano da guida per gli interventi successivi.

Dato, poi, che la programmazione curricolare si attua all'interno di un contesto istituzionale complesso, ne segue che al lavoro di elaborazione del curricolo di istituto sono chiamati a concorrere diversi soggetti, ciascuno in base al proprio livello di responsabilità. Per questo, oltre che di fasi, si deve parlare anche di *livelli* o di stratificazioni interne alla programmazione curricolare.

Ai sensi del DPCM/'95 è possibile distinguere, in proposito, un primo livello, di carattere più ampio e generale, costituito dalla *programmazione educativa* di competenza del Collegio dei docenti, valida per tutti gli alunni della scuola; ad essa segue la *programmazione didattica* di competenza del Consiglio di classe che ha come destinatari gli alunni delle diverse classi; infine, vi è la *programmazione disciplinare* di competenza dei singoli docenti.

Tenuto conto di quanto detto, il curricolo di istituto deve essere visto, perciò, come il prodotto finale, risultante dell'integrazione lineare e gerarchica di queste diverse fasi e livelli. Ciò che ne risulta è un sistema abbastanza complesso di scatole cinesi, richiesto quantomeno dal modello teorico, a prescindere dalla configurazione concreta che può avere assunto all'interno di ogni singola scuola.

Nel chiudere questa analisi dedicata alla svolta degli anni '70 e alla programmazione curricolare, è forse il caso di precisare che il nostro interesse per questa svolta è legato esclusivamente al fatto che, in tutto ciò che siamo andati dicendo sono presenti numerosi e importanti indizi relativi al modo in cui la scuola italiana si è rapportata al

paradigma del *come* dell'esperienza e del processo di apprendimento; un tema su cui dovremo necessariamente ritornare.

4. Il codice curricolare come profondo della scuola italiana

Il rapido, ma anche *mirato*, percorso, che abbiamo compiuto attraverso la storia della scuola italiana, doveva servire a fornirci una base documentaria minima, per gettare uno sguardo sull'identità profonda della nostra scuola, ossia sul sistema di certezze che ne governa le pratiche educative e didattiche e ne regola nel profondo il dinamismo. Da questa breve digressione abbiamo riportato un certo numero di indizi, che si tratta, a questo punto, di interrogare.

Nell'accingerci a questo compito, è utile anticipare, in sintesi, che la tesi che cercheremo di motivare è la seguente: se si considera la storia della scuola italiana dalle sue origini ad oggi, è possibile cogliere in filigrana, attraverso l'analisi dei suoi documenti ufficiali, l'operare di un insieme di certezze che, per ragioni che dobbiamo chiarire, indicheremo con l'espressione *codice curricolare*.

Visto che la storia della scuola italiana è, in massima parte, una storia di programmi che solo di recente ha conosciuto le nozioni di curricolo e programmazione curricolare, potrebbe sembrare che, con la scelta di questa espressione, si sia voluto, in qualche modo, considerare significativo solo il periodo più recente di questa storia, inaugurato alla fine degli anni '70. In realtà, il senso di questa scelta è un altro. Ciò che si vuol dire è che, nel profondo, la nostra scuola è da sempre governata da un codice di tipo curricolare, in tal senso nel passaggio dai programmi alla programmazione curricolare è sbagliato vedere una frattura sostanziale.

Naturalmente, parlare di continuità tra programmi e programmazione non significa affermare che si tratti della stessa cosa o che in questo passaggio non sia accaduto nulla: sarebbero affermazioni, oltre che urtanti, anche insostenibili sotto il profilo storiografico e teorico. Quella degli anni '70 è stata una svolta importante e significativa che ha cambiato diverse cose, non, però, i tre parametri fondamentali dell'esperienza e del processo di apprendimento, ossia la matrice generativa della scuola italiana, che è

rimasta di tipo curricolare. Pertanto, i programmi e il curricolo possono essere visti come *figure* o espressioni di uno stesso codice scolastico, che permane immutato, garantendo una sostanziale continuità dell'impianto complessivo della scuola italiana: nel passaggio in questione, a nostro parere, si è trattato di un processo di *razionalizzazione* anche consistente, ma interno alle coordinate di un certo paradigma.

Dal momento che abbiamo parlato di codice curricolare, per indicare ciò che attraversa e accomuna la stagione dei programmi e quella della programmazione, sembra chiaro che al termine "curricolare" si debba assegnare un significato più ampio e comprensivo, di quello che si è soliti attribuirgli. Il nostro pensiero, nel parlare di curricolo e di curricolare, *non* deve andare, innanzitutto, alle cosiddette *teorie* del curricolo che hanno segnato profondamente la storia didattica del '900, quanto piuttosto all'*idea* di curricolo, ossia alla metafora spazio temporale, che traduce il processo di insegnamento e apprendimento nei termini di un movimento spazio temporale.

Poste queste premesse, possiamo cominciare a scrutare sotto la superficie dei documenti per portare alla luce il modo in cui la nostra scuola ha concretamente configurato, e non necessariamente in modo consapevole e per scelta, i tre paradigmi che conferiscono un'identità precisa al codice scolastico.

4.1 *Il chi dell'apprendere in quanto individuo*

Le considerazioni, che abbiamo dedicato alle matrici culturali e ideologiche della scuola italiana, avevano lo scopo di aiutarci a cogliere il modo in cui il nostro sistema scolastico ha pensato concretamente il *soggetto* dell'esperienza e del processo di apprendimento. Che cosa si può ricavare da quelle considerazioni?

Discutendo dello stigma ideologico, si è osservato che la nostra scuola, fin dalle sue origini, ha avuto come compito fondamentale quello di *plasmare* la nazione e, dunque, lo spirito dei cittadini, tenuto conto del mutare dei tempi. In termini concreti, si è trattato dapprima di formare i *sudditi* del Regno d'Italia distinti al loro interno nel *primo popolo*, formato dalle persone grandi, benenate, mature e migliori, e nel secondo popolo, costituito dalla gente *comune, malnata, inferiore, immatura*; successivamente il compito è diventato quello di formare il *tipo* umano e civile del *fascista* (sempre distinguendo tra

élite e gente comune); o, in alternativa, se questa eventualità si fosse presentata, quello di plasmare, secondo gli intendimenti di Gramsci, il tipo umano e civile del *comunista*, espressione di una umanità rinnovata, da realizzare attraverso la rivoluzione comunista. L'eco di questo retaggio, così radicato nella nostra tradizione, ha continuato a farsi sentire anche all'interno della scuola nata con la Repubblica, nella forma certamente rinnovata e attenuata della formazione dell'uomo e del cittadino; formula indebitamente fatta risalire a Rousseau, il quale, come è noto, vedeva piuttosto una contrapposizione tra uomo e cittadino.

Ciò che a noi interessa, ovviamente, non è tanto approfondire i *profili concreti* delle diverse figure che si sono succedute nel tempo (per esempio, come sia caratterizzabile il tipo umano e civile del suddito, del fascista, del cittadino democratico, ecc.), quanto piuttosto riflettere su ciò che, da questi profili, si può ricavare a proposito del modo in cui la nostra scuola ha configurato il *primo* dei nostri parametri.

Da questo punto di vista ci sembra di scorgere una sostanziale *continuità*, nelle diverse fasi della storia della nostra scuola e trasversalmente alle diverse culture presenti nel paese, nel modo di concepire il *chi* dell'esperienza e del processo di apprendimento: non servono lunghe analisi, per mostrare che, nel momento in cui il compito assegnato alla scuola è quello di plasmare tipi umani e civili, se ne sia consapevoli o meno, il paradigma del *chi* dell'insegnare e apprendere tende ad essere configurato come *individuo*.

Ma che cosa si deve intendere per *individuo*? Nelle sue analisi riferibili a questa nozione, Aristotele, ponendo con questo le basi di una lunga tradizione pensiero, distingue tre significati del termine: a) per individuo si intende, in primo luogo, la parte *non* ulteriormente *divisibile* di una specie, di una classe, di un insieme, di un gruppo, ecc.; così, ad esempio, il singolo uomo è parte non ulteriormente divisibile del genere umano, della specie umana, di un popolo, di un gruppo, di una famiglia, ecc.; a sua volta il singolo *cittadino* è parte indivisibile di un organismo internazionale, di uno stato, di una regione, di una città. b) Per individuo, in secondo luogo, si deve intendere il fatto di essere portatore di un complesso di differenze irriducibili, pur nella condivisione di tutte le proprietà tipiche ad una certa specie, classe o gruppo di appartenenza. L'*individualità*, in questo senso, è sinonimo di unicità, ossia di ciò che distingue due cose che per il resto sarebbero del tutto uguali; così, per esempio, due

bicchieri, pur essendo del tutto uguali, non sono la stessa cosa, se non altro perché occupano porzioni diverse dello spazio. c) Infine, sempre sulla scorta di Aristotele, per individuo è possibile intendere anche il *che è*, o la forma, il principio di individuazione, che costituisce non occasionalmente ma necessariamente qualcosa. Tale principio ci aiuta a capire se e quanto un individuo è effettivamente compiuto; ad esempio, quando vediamo una casa priva del tetto, anche se la riconosciamo come individuo appartenente all'insieme delle case, sappiamo tuttavia che non è ancora compiuta.

Di questi tre significati, peraltro profondamente intrecciati tra loro, quello più direttamente chiamato in causa rispetto al nostro problema è certamente il primo. Sotto il profilo semantico, la specificità di questo primo significato è che non si può parlare di *individuo* se non a partire dal corrispondente *tipo*; da qui la particolarità grammaticale per cui al tipo ci riferisce con l'articolo determinativo *il* (*il borghese, l'italiano, ecc.*), mentre all'individuo ci si riferisce mediante l'articolo indeterminativo: *un borghese, un italiano, un uomo, uno studente, ecc.* In quanto è totalmente assorbito senza residui nel tipo di appartenenza, l'individuo, in questo senso, ci appare come una *variabile* la cui verità e realtà è interamente definita dal tipo.

Dal privilegio accordato a questo primo significato del termine individuo, discende la tendenza a mettere la sordina al secondo significato, cioè alla *individualità*, intesa come fondamento di unicità e differenza, e a considerarla come qualcosa di inessenziale. Un'espressione paradigmatica di questo ordine di idee, la si trova, ad esempio, ben espressa in un personaggio di Turgenev, il nichilista Bazarov, che così si esprime:

<<...vi dichiaro, non mette conto studiare i singoli individui. Tutti gli uomini sono simili l'uno all'altro, come nel corpo, così nell'anima; ciascuno di noi ha un cervello, una milza, dei polmoni identicamente conformati, anche le cosiddette qualità morali sono le stesse in tutti: le piccole diversità non significano nulla. Basta un esemplare umano per giudicare tutti gli altri. Gli uomini sono quel che sono gli alberi nel bosco; non un botanico starà ad interessarsi di ciascuna singola betulla. ... Anna Sergeevna scosse la testa: "Gli alberi nel bosco" ella ripeté. "Dunque, secondo voi, non c'è differenza tra un uomo sciocco e uno intelligente, tra il buono e il cattivo" >>¹⁰⁰

¹⁰⁰ I.S. Turgenev, *Padri e figli* (1862), trad. it. Rizzoli, Milano, 2002, p. 134.

Gli individui, dunque, sarebbero solo casi o esemplari tutto sommato irrilevanti, del tipo. Traccia di questa stessa tendenza, colta questa volta nella letteratura scientifica, si trova, ad esempio, nei lavori di F. Galton dedicati ai ritratti compositi:

<<Il risultato del ritratto composito è di porre in evidenza tutti i tratti comuni, lasciando soltanto un fantasma di traccia delle peculiarità individuali. Tutti i volti hanno tratti comuni così numerosi che il ritratto composito, quando è formato da molti componenti, non è affatto un'immagine confusa; ha già immediatamente la sembianza di una composizione ideale.>>¹⁰¹

Commenta, in proposito, E. Pozzi:

<<Galton produce fotografie di tipi: l'ebreo, l'inglese, il tisico, il criminale, l'ufficiale, il grande uomo, il membro di una famiglia. Il suo ritratto composito riguarda la razza, la nazione, la classe sociale, il mestiere, la malattia, il comportamento deviante, l'appartenenza ad una famiglia o ad un gruppo. Galton non fotografa individui, ma le grandi classificazioni che organizzano la diversità umana nel pensiero dell'800. Fotografa astrazioni e classi logiche. [...] Sommersa dal procedimento generalizzante, l'individualità sembra diventare un residuo, si riduce (come ha osservato Sekula) ad uno scarto sfocato sui bordi della figura tipica, perde ogni consistenza: «un fantasma», meglio, «il fantasma di una traccia delle peculiarità individuali»>>¹⁰²

A questo punto, dovrebbe essere più chiaro il senso della nostra tesi: affermare che la scuola italiana, dalla sua fondazione ad oggi, ha sempre pensato il *chi* in termini di *individuo o tipo*, significa parlare di una scuola orientata a considerare gli alunni, gli studenti, i soggetti del processo di apprendimento sempre e solo come rappresentanti di una condizione sociale, di un ceto, di una categoria socio politica, da plasmare secondo le caratteristiche proprie di un tipo desiderato (uomo, fascista, cittadino, ecc.): insomma da un tipo in entrata ad un tipo in uscita¹⁰³. Ma significa ancora, e di conseguenza, parlare di una scuola abituata a concentrare l'attenzione prevalentemente su ciò che è

¹⁰¹ The *Composite Portrait* in F. Galton, *Inquiries into human faculty and its development*, J.M. Dent & sons, London, 1907. La traduzione di questo capitolo si trova nella rivista *Il corpo*, n. 6/7 del 1996/97, pp. 6-137; la citazione a p. 7

¹⁰² E. Pozzi, *Fotografare l'inconscio: Galton e Freud*, in *Il corpo*, (Anno IV, n. 6/7 del 1996/97 (www.ilcorporivista.it), pp. 67 e 82-83

¹⁰³ E' necessario precisare che la nostra tesi si riferisce al modo in cui l'*istituzione scuola* ha inteso il *chi*, in quanto parametro dei propri giochi linguistici. Quanto poi al modo in cui ogni singolo insegnante si è, di fatto, rapportato ai propri alunni, all'interno di un contesto culturale orientato in questa direzione, questo rappresenta un ulteriore problema che richiederebbe un altro tipo di ricerca.

comune a tutti gli alunni, ne senso di media statistica, mettendo invece la sordina a quegli elementi di unicità e diversità, che sono, invece, presi in carico dal secondo significato del concetto di individuo.

Ciò che Galton, a suo tempo, ha cercato di fare con i ritratti compositi, la scuola ha fatto con gli alunni: ha sempre pensato questi ultimi in funzione del tipo di appartenenza o di destinazione; ha sostituito gli alunni concreti con delle astrazioni e classi logiche o statistiche. Questo *orientamento* al tipo, concretamente calato nelle pratiche educative e didattiche, si manifesta in un duplice modo: oltre che nella già segnalata tendenza a trasformare l'educazione in *tipizzazione* dell'individuo umano, nel senso che lo scopo del processo è quello di ricondurre gli studenti-individui ad un tipo particolare, di cui sono stati stabiliti a priori i profili concreti e gli standard, anche nella tendenza ad assumere l'*alunno medio*, ad esempio, il tipo dell'alunno di prima o seconda classe, come criterio di riferimento per la progettazione e la realizzazione dei percorsi di apprendimento (tempi, metodi, percorsi, ecc.).

Come si vede, configurare il *chi* come individuo non è privo di conseguenze sul modo di pensare e condurre il complesso dei giochi educativi e didattici in ambito scolastico.

4.2 Il che cosa tra elementi di cultura e obiettivi

Se il richiamo alle matrici culturali e ideologiche della scuola italiana ci è servito per una riflessione sul *chi* dell'apprendere, allo stesso modo le brevi note dedicate alla storia dei programmi ci serviranno come premessa per un chiarimento relativo alla configurazione del *che cosa* dell'apprendere.

Lo scopo essenziale di un programma, come si è detto, è quello di elencare, in modo più o meno analitico e con valore di vincolo, ciò che gli studenti devono apprendere e che serve poi da misura per il loro grado di preparazione come si legge nei già citati *Programmi* del '55 per la scuola elementare, di cui ci serviremo come base esemplificativa:

<<i> programmi hanno carattere normativo e prescrivono il grado di preparazione che l'alunno deve raggiungere relativamente alla formazione basilare dell'intelligenza e del carattere>>¹⁰⁴

Se la funzione essenziale di un programma è quella di elaborare e proporre un *sistema di apprendimenti*, la prima mossa concreta in questa direzione consiste nella scelta di un certo *insieme di discipline*, intese come i raggruppamenti più comprensivi delle cose da apprendere. Nel caso dei *Programmi* del '55, tale insieme risulta così costituito:

“Religione”, “Educazione morale e civile”, “Educazione fisica”, “Storia, geografia, scienze”, “Aritmetica e geometria”, “Lingua italiana”, “Disegno e scrittura”, “Canto”, “Attività manuali e pratiche” [Secondo ciclo].

A questa prima mossa ne segue una seconda, consistente nello specificare, all'interno di ogni disciplina, gli *elementi culturali* di interesse, declinati a diversi livelli di ampiezza o precisione: si va dai *temi* più ampi, agli *argomenti*, fino ad arrivare alle *nozioni o cognizioni e abilità*. Ecco come si presenta, per esempio, il programma di geometria:

<<Per la geometria l'alunno verrà condotto in via naturale a riconoscere le principali figure piane e solide: ciò attraverso il disegno e le più evidenti proprietà...Ci si limiti a semplici calcoli di perimetri (poligoni, circonferenza del cerchio), di aree (rettangolo, quadrato, triangolo, cerchio, un cenno appena sui poligoni regolari, del volume del parallelepipedo rettangolo e del cubo. Sarà bene riservare all'ultimo anno del ciclo i calcoli riguardanti il cerchio.>>¹⁰⁵

La presentazione del *che cosa*, come si vede, segue un andamento che va dal generale al particolare; dai raggruppamenti più ampi a quelli più particolari e di dettaglio. Ciò che si vuole rimarcare è, appunto, questo: sia che si tratti di cognizioni o di abilità, in ogni caso gli elementi culturali sono tendenzialmente disposti secondo un diagramma gerarchico.

Quando si affronta la questione della configurazione del *che cosa* nei programmi, può essere utile prendere in considerazione, per i chiarimenti che può offrire, anche il loro alter ego o doppio, ossia il *libro di testo*, in quanto manifestazione visibile e analitica

¹⁰⁴ DPR del 14 giugno 1955, n. 503

¹⁰⁵ Si tenga presente che, trattandosi del programma di geometria del secondo ciclo della scuola elementare, processo di disciplinarizzazione è appena ai suoi inizi.

del programma. E' tale, infatti, l'interdipendenza che esiste fra i due strumenti, che da essa dipende, tra l'altro:

<<...(la) diffusa tendenza, da parte di molti operatori scolastici, ad identificare contenuto del libro e programma. Così, in certi settori, ad una conoscenza talvolta anche buona della produzione libraria non corrisponde un'informazione precisa della realtà dei programmi...>>¹⁰⁶

Sul ruolo e l'importanza del libro di testo nel determinare la forma della scuola, si è molto dibattuto e, negli anni, si sono registrate diverse posizioni. Una delle più radicali, in proposito, è quella di F. Antinucci:

<<...la scuola è un'organizzazione funzionale al modo di apprendere simbolico-ricostruttivo e alla tecnologia che lo supporta:...il fulcro del sistema simbolico-ricostruttivo è il testo, non la scuola. ...la scuola è fondamentalmente un'organizzazione di supporto all'autoapprendimento tramite il testo.>>¹⁰⁷

Per quanto una simile tesi richieda di essere discussa criticamente¹⁰⁸, ciò che qui interessa è altro: i libri di testo, con la loro articolazione sistematica in parti, sezioni, capitoli, paragrafi, capoversi e periodi, e con la loro impostazione disciplinare, possono fornire elementi di riflessione relativi al problema che ora ci occupa. In effetti, se si assumono i programmi ed i libri di testo come elementi indiziari del modo in cui si è andato storicamente configurando il *che cosa* nella scuola italiana (e non solo), due sono le caratteristiche che ci sembrano particolarmente meritevoli di attenzione: da un lato, la segmentazione disciplinare, dall'altro, la parcellizzazione dei saperi e il loro

¹⁰⁶ B. Vertecchi, R. Maragliano, *La programmazione...cit.*, p. 68

¹⁰⁷ F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Bari, 2001, p. 31-32.

¹⁰⁸ Nella sua radicalità, la posizione di Antinucci ci sembra, in ogni caso, semplicistica per almeno due ragioni. La prima è che la forma testuale del "manuale" o "libro di testo" presuppone che vi sia un sapere già dispiegato, senza il quale il manuale non avrebbe ragione di essere. Ma se è così, allora, sarebbe più corretto affermare che l'organizzazione della scuola dipende, non tanto dal libro, che ne è il riflesso, quanto da come si è andata sviluppando la cultura europea dalla sue origini da oggi. Pertanto, per essere plausibile, la tesi dovrebbe essere riferita alla genesi della cultura che ci caratterizza, più che alla invenzione della stampa, e retrodatata di oltre 2000 anni. La *seconda* è che l'idea stessa del manuale ha senso solo in funzione di un'esigenza di insegnamento sistematico e progressivo, vale a dire di tipo scolastico, che deve essere presupposto. In quanto ha alla base un'idea sistematica di insegnare e apprendere, scrivere un manuale significa formulare un programma.

ordinamento gerarchico; di un terzo aspetto, la linearizzazione, dovremo trattare in seguito.

Dunque, che cosa caratterizza, da questo punto di vista, il *che cosa* o sistema di apprendimenti, tipico della scuola italiana?

Innanzitutto e con ogni evidenza, il fatto che questo sistema si presenta articolato in *discipline*, le quali rinviano alle *materie*, le quali rinviano, a loro volta, ai settori della *ricerca scientifica*. In ultima analisi, pertanto, è la separazione in ambiti della ricerca scientifica a fungere da criterio d'ordine fondamentale, di tipo epistemologico, per l'esplicitazione degli apprendimenti scolastici.

Questa particolare strutturazione non ha, ovviamente, nulla di arbitrario e non è priva di ragioni: è, anzi, profondamente radicata nel modo in cui la cultura occidentale nel suo insieme si è andata configurando nei secoli, a partire dalla introduzione della scrittura alfabetica lineare¹⁰⁹, passando attraverso la rivoluzione scientifica, per arrivare allo straordinario e mutevole *corpus* di saperi e di tecnologie che caratterizza il nostro tempo.

Ciò che occorre considerare, tuttavia, è che questa modalità, per quanto *destinata*, non è l'unica possibile; è solo una delle possibilità di configurare il *che cosa* e, come, tale presenta pregi, ma anche difetti. Uno dei più significativi difetti, per la sua incidenza sulle pratiche educative e didattiche, è rappresentato dal fatto che l'impresa scientifica, per istituirsi e funzionare, ha bisogno di operare astrazioni rispetto all'unità del reale e di procedere con distinzioni sempre più minuziose rispetto alla sua complessità. Tutto ciò non costituisce, ovviamente, un problema per chi fa ricerca scientifica, ma, nei suoi riverberi sul piano scolastico, porta a quella *segmentazione disciplinare*, pregiudiziale, a parere di molti, per la formazione di una visione ed un approccio unitario al reale, che è uno dei compiti della scuola. A questo particolare difetto, derivante da una certa configurazione del *che cosa*, da diversi anni si cerca di reagire e di porre rimedio, mediante la riflessione teorica e le pratiche della multi, pluri, interdisciplinarietà e, ultimamente, anche della transdisciplinarietà.

Il secondo tratto che ci sembra caratterizzare il *che cosa* della scuola italiana è, poi, la *parcellizzazione* e l'*ordinamento gerarchico* degli apprendimenti: se la segmentazione

¹⁰⁹ Si possono vedere, in proposito, le riflessioni di E. Havelock, *La musa impara a scrivere* (1986), trad. it. Laterza Bari, 1987 e *Dalla A alla Z: le origini della civiltà della scrittura in Occidente*, Il Melangolo, Genova, 1987

disciplinare concerne il livello più ampio dell'articolazione, questo ulteriore tratto riguarda il modo di nominare e di disporre gli apprendimenti all'interno delle singole discipline. Se si considera, ad esempio, il modo in cui la *geometria* ci viene presentata nei *Programmi* del '55, è facile vedere come gli "elementi culturali" che la costituiscono risultano selezionati e articolati a diversi livelli di ampiezza e astrazione: si nominano dapprima le "figure geometriche" regolari, poi le si distingue in "figure piane e volumi"; tra le figura piane – per seguire solo questo ramo - sono proposti allo studio il "rettangolo, quadrato, triangolo, cerchio"; di queste figure si devono *conoscere e calcolare* "il perimetro e l'area". Così, è solo a questo livello di massimo dettaglio, che si incontrano le singole "cognizioni" e "abilità", ossia gli elementi ultimi e *concreti* dell'apprendere.¹¹⁰

Si potrebbe dire, dunque, che all'interno di ogni singola disciplina il *che cosa* assume la forma di una mappa concettuale ordinata *gerarchicamente*, che abbraccia tutti gli elementi culturali da proporre all'apprendimento: alla base della piramide si collocano i singoli apprendimenti *concreti*, espressi in termini di cognizioni e abilità parcellizzate; procedendo, poi, per la linea ascendente si incontrano non più singoli apprendimenti, ma *categorie di apprendimenti* sempre più ampie (rettangolo, figura piana, figura geometrica regolare, ecc.), riassuntive di un numero sempre più grande di apprendimenti concreti. Questo ordinamento gerarchico, inutile dirlo, non è un dato naturale (la realtà non ha questa configurazione), ma il risultato di una operazione molto complessa e articolata.

Ma ciò che più importa mettere in evidenza è che la segmentazione disciplinare, la parcellizzazione dei saperi e la struttura gerarchica non sono solo un modo convenzionale di strutturare il sistema degli apprendimenti, sono qualcosa di molto più cogente: fungono da criterio per l'impostazione delle pratiche educativi e didattiche e da criterio per il controllo degli esiti del processo di apprendimento.

In altre parole, la configurazione del *che cosa*, nel suo essere un'aggregazione epistemica e strumentale dei saperi, viene ad assumere un'immediata valenza educativa e didattica; in effetti, se le operazioni di costruzione del *che cosa* seguono un andamento *top-down*, che procede dal generale al particolare, il processo di insegnamento e

¹¹⁰ Ciascuno può verificare da sé come questo stesso andamento sia presente anche in *geografia*, o in altre discipline.

apprendimento tenderà ad assumere un andamento *bottom-up*: attraverso l'apprendimento di singoli elementi culturali, quali le cognizioni e abilità, si procede, mediante una risalita dei piani, alla conquista di categorie sempre più ampie di apprendimenti, quali gli argomenti (paragrafi) e i temi (capitoli), fino ad arrivare ad essere padroni di una disciplina nel suo insieme; solo allora si può dire di avere una conoscenza ed una padronanza completa.

E' forse il caso di considerare che, mentre l'apprendimento di singole conoscenze e abilità costituisce un'*esperienza reale*, l'apprendimento di argomenti, temi o di un'intera disciplina non rappresenta un'*esperienza reale*, ma la sommatoria di singole esperienze: in questo caso siamo di fronte solo ad un'induzione statistica e probabilistica. Anche se l'esempio può sembrare poco calzante, bisognerebbe chiedersi se il *mangiare una torta* sia un'*esperienza reale* o se non lo sia, piuttosto, il mangiare i singoli bocconi.

Quanto si è osservato sin qui, è riferibile al modo in cui, durante la lunga stagione dei programmi, la scuola italiana ha configurato il *che cosa*.

A questo punto, potrebbe sorgere il dubbio o la convinzione che, con la svolta curricolare della fine degli anni '70, si siano verificati profondi cambiamenti a questo riguardo. Ora, è innegabile che la programmazione curricolare abbia portato novità per quanto concerne la configurazione del *che cosa*: per esempio, è cambiato il modo di nominare e descrivere gli apprendimenti, nel senso che, a far data da quel periodo, non si parla più di *elementi culturali*, per indicare ciò che si deve apprendere, ma di *obiettivi* educativi e didattici, di vario tipo. Inoltre, nella formulazione di un obiettivo, l'attenzione si sposta dall'elemento culturale in sé all'operazione mediante cui l'alunno si riferisce a questo elemento - ad esempio: se l'elemento culturale è costituito dal teorema di Pitagora, una cosa è *conoscere* il teorema, altro il *dimostrarlo*, altro ancora è *applicarlo*; si tratta di operazioni tra loro molto diverse. E ancora, lo spostamento dell'attenzione dal dato culturale ai processi ha portato a declassare gli elementi culturali a semplici *contenuti* e, di conseguenza, a trasformare il libro testo, da manifestazione più o meno riuscita del programma, a semplice strumento e mezzo della programmazione. E si potrebbe, naturalmente, continuare.

Benché tutto questo sia innegabile, resta tuttavia il fatto che la programmazione curricolare non ha inciso e modificato le strutture portanti, proprie della configurazione

del *che cosa* durante la stagione dei *programmi*, vale a dire: la segmentazione disciplinare, la parcellizzazione e l'ordinamento gerarchico degli apprendimenti.

Quanto al primo aspetto, se assumiamo come esempio i *Programmi* del '79 per la scuola media, essi tengono ferma la ripartizione disciplinare degli apprendimenti; quanto al secondo aspetto (parcellizzazione e la gerarchizzazione), se nel caso dei programmi l'ordinamento gerarchico si basava sulle relazioni interne tra gli elementi culturali parcellizzati, nel caso della programmazione curricolare questo ordinamento si basa sulle relazioni interne tra gli obiettivi parcellizzati. La struttura a piramide della mappa degli apprendimenti non cambia, semmai ad un sistema se ne sostituisce un altro; o, per essere più precisi, i due sistemi si sovrappongono e si integrano, come risulta chiaro, ad esempio, dalla scheda di valutazione di cui alla C.M. n. 167 del 27/5/1993, che prevedeva per ogni disciplina la declinazione di un certo numero di obiettivi finali.

4.3 *Il come e l'immagine del percorso*

Concluse le riflessioni relative ai paradigmi del *chi* e del *che cosa*, non ci resta che prendere in esame il *come* della scuola italiana, cioè il modo in cui si pensa e si costruisce il processo di apprendimento e, al suo interno, le singole esperienze.

Mentre i primi due paradigmi dell'insegnare e apprendere sono necessariamente chiamati in causa anche a livello dell'apprendere spontaneo e occasionale, il terzo diventa cruciale solo in rapporto all'apprendere scolarizzato, che non procede in termini di singole esperienze di apprendimento, ma di processi che si sviluppano in modo sistematico e regolato. Da qui la grande importanza che il paradigma del *come* assume nel determinare l'*identità* (e quindi la denominazione) di un codice scolastico nel suo complesso.

Ci accosteremo a quest'ultimo aspetto, utilizzando ancora una volta come riferimento esemplificativo i *Programmi* del '55, e conservando sullo sfondo quanto appena detto a proposito del *che cosa*. Come tutti i programmi, anche quelli del '55 non si limitano a conferire ordine ad un complesso degli apprendimenti, si preoccupano anche, e con

valore di vincolo, della loro *scansione temporale*. Ecco come si presenta la distribuzione temporale, nel caso di *geografia*:

<<Sin dal **primo anno** del ciclo, si guidi l'esplorazione dell'ambiente **partendo** dalla rilevazione degli elementi più importanti del paesaggio: fisici (morfologia del terreno, idrografia, fenomeni meteorologici), biologici (fauna, flora; e, conseguentemente, allevamenti e coltivazioni), e antropici (vie e mezzi di comunicazione, botteghe artigiane e commerciali, stabilimenti industriali, servizi pubblici, edifici pubblici, monumenti e vestigia storiche)...>>

<<Il **progressivo allargamento** dell'orizzonte, dal Comune, alla Provincia, alla Regione, condurrà gli alunni ad avere al termine del ciclo un'idea sommaria ma chiara dell'Italia nei suoi fondamentali aspetti storici e geografici.>>

<<**Prima** che sia **concluso il ciclo**, l'insegnante avvierà l'alunno ad una prima conoscenza episodica ed occasionale degli altri Paesi europei ed extra europei.>> [Grassetto nostro]

Che cosa si può osservare a questo proposito? Certamente questo: quando si ha che fare, non con singoli apprendimenti occasionali, ma con un sistema di apprendimenti come accade in ambito scolastico, si pone evidentemente il problema di trovare il modo per rendere congruente e compatibile l'apprendimento di questo sistema rispetto ai *limiti* dell'apprendere umano; si può, forse, affermare che il parametro del *come* trova il proprio senso e radicamento nella questione del rendere compatibile il *che cosa* da apprendere con il *chi* deve apprendere.

Se si parte dall'ovvia constatazione che l'apprendimento umano non funziona in modo *globale e istantaneo*, nel senso che non è capace di abbracciare un intero sistema di apprendimenti e di farlo a prescindere dal tempo, ma opera sempre in modo *parziale e temporale*¹¹¹, nel senso che presenta precisi limiti quali-quantitativi ed un andamento temporale, si capisce che trattare della configurazione del *come* significa interrogarsi su come è stato concretamente risolto il problema dell'asimmetria tra quanto ci sarebbe da apprendere e le limitate potenzialità dell'essere umano.

Di fatto, a ben vedere, la soluzione del problema della sproporzione in esame non può consistere se non nella *parcellizzazione/linearizzazione* del *che cosa* e nella sua *distribuzione* temporale. In sostanza, dopo aver operato la parcellizzazione dei saperi disciplinari, a partire dai quadri più ampi (settori, temi e argomenti) per giungere fino

¹¹¹ Su questo aspetto dell'apprendere insiste molto Wittgenstein; egli ritiene che non esistano facoltà di apprendimento come l'intuizione e la comprensione, che operano in modo globale e quasi fuori dal tempo; si dà solo un apprendere che si muove per passi ed in modo temporale.

alle singole cognizioni e abilità, secondo quel processo *top-down* di cui si è detto, si procede alla loro *linearizzare*, in base a criteri epistemologici o psico pedagogici, che li renda adeguati alle esigenze dell'apprendere umano; da ultimo, i saperi parcellizzati e linearizzati vengono *temporizzati*, nel senso di distribuiti entro un certo intervallo di tempo. Se si vuole avere un'idea più concreta del risultato di queste operazioni, si può richiamare alla memoria la struttura del libro di testo, che rappresenta la concretizzazione materiale di questa logica:

<<Il testo ha un'organizzazione lineare, fondata, cioè, su una sola dimensione, quella temporale, prima-poi. L'apparente spazializzazione tridimensionale ...è appunto apparente: bisogna leggere una parola dopo l'altra e in qualunque testo, quale che sia, vi è una prima e un'ultima parola. Per leggerlo correttamente impieghiamo, infatti, delle convenzioni: visto che nella forma-libro esso è stato spazializzato dobbiamo sostanzialmente sapere come linearizzare le tre dimensioni che tale forma presenta.>>¹¹²

Ma che cosa hanno a che vedere queste considerazioni con il problema della configurazione del *come*?

Ciò che a noi interessa rilevare è che, a questo punto del processo che stiamo ricostruendo, si manifesta, anche da un punto di vista storico e culturale, la profonda *analogia* che esiste tra il processo di apprendimento e l'idea di *percorso* o l'esperienza del camminare; è a partire, infatti, dalle operazioni di linearizzazione e temporizzazione che l'immagine del percorso o *curricolo* si impone come la rappresentazione più adeguata e perspicua per configurare il *come* dell'esperienza e del processo di apprendimento in ambito scolastico: insegnare e apprendere a scuola equivale e compiere un itinerario.

Per questa ragione, ci sembra appropriato non solo indicare nell'idea di *curricolo* o *percorso* il modo specifico di configurare il *come* tipico della scuola italiana, e non solo; ma anche parlare di codice curricolare per designare complessivamente il codice scolastico che caratterizza la nostra scuola, in considerazione del fatto che il *come* rappresenta la sintesi concreta del *chi* e del *che cosa* - che, fuori da questa sintesi, sono solo astrazioni.

¹¹² F. Antinucci, *La scuola...cit.*, pp. 32-33

Come già anticipato, questa scelta può apparire poco opportuna, per il fatto che, di solito, si è portati a pensare che la diffusione del concetto di *curricolo* nel mondo della scuola sia un fatto abbastanza recente e, per quanto riguarda poi l'Italia, addirittura recentissimo. Ciò può essere vero solo se, nel parlare di curricolo, si pensa alle *teorie del curricolo*, la cui origine, in effetti, risale solo ai primi decenni del '900.

La loro elaborazione teorico e operativa - per tacere di H. Spencer che, già a metà dell'ottocento, parlava di analisi e classificazione delle attività umane in termini di possibili obiettivi educativi - deve essere ascritta, in particolare, alle riflessioni degli americani Franklin Bobbit¹¹³ e Werret Charters. Questi autori, facendo tesoro sia dalle riflessioni di Spencer sia, e soprattutto, dall'impatto che le ricerche F. Taylor ebbero in diversi settori culturali, pensarono di estendere i principi dell'organizzazione taylorista del lavoro anche al campo dell'insegnamento, allo scopo di superare i limiti tipici dell'insegnamento tradizionale.

Nel suo *The curriculum* del 1918, F. Bobbit, facendosi interprete di un'epoca caratterizzata da esigenze di scientificità, sosteneva che l'attività educativa non potesse più accontentarsi, come nel passato, di obiettivi vaghi e, conseguentemente, anche di mezzi e di procedure altrettanto vaghi. Classica è rimasta la sua definizione di curricolo, come di una "successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo di un soggetto". Quanto al curricolo, nel suo lavoro del 1918 si legge:

<<The central theory [of curriculum] is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class they can be discovered. This requires only that one go out into the world of affairs and discover the particulars of which their affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, appreciations and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of obtaining those objectives.>>¹¹⁴

¹¹³ F. Bobbit, *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston, 1918; F. Bobbit, *How to make a curriculum*, Houghton Mifflin, Boston, 1924

¹¹⁴ Ivi, p. 42

In questa stessa opera e, poi, nella successiva *How to make a curriculum* del 1924, egli descriveva le fasi essenziali della costruzione del curriculum, non senza fornire esempi su come si sarebbero dovuti formulare gli obiettivi:

<<Capacità di organizzare e presentare oralmente in modo efficace i proprio pensieri agli altri: a) in una conversazione; b) nel riferire una propria esperienza; c) in una discussione di tipo formale; d) in una relazione; e) nel dare istruzioni; f) davanti a un pubblico.>>¹¹⁵

Sulla scia di Bobbit e Charters¹¹⁶, nei decenni seguenti, si sono incamminati altri autori poi divenuti caposcuola, come R. Tyler¹¹⁷ e, a seguire, tutto il vasto e complesso movimento, diffusosi sia in America sia in Europa, che ha fatto della ricerca curricolare e dell'analisi e della classificazione degli obiettivi il proprio terreno di elezione.

Se, dunque, dal punto di vista storiografico, è vero che le *teorie del curriculum* hanno origini recenti, non si può certo dire la stessa cosa a proposito dell'*immagine del percorso*, utilizzata come modalità di rappresentare l'insegnare e l'apprendere in quanto processo. Basta, infatti, allargare lo sguardo, fino ad abbracciare i processi culturali di più lungo periodo, per rendersi conto che si tratta di un'immagine diffusa e universalmente presente:

<<Il tema narrativo del viaggio ha una potenza metaforica universalmente riconosciuta e utilizzata: in esso si può individuare, quasi intuitivamente, una metafora della vita umana, dell'educazione/iniziazione, della trasformazione/pellegrinaggio esistenziale, delle stagioni della vita.>>¹¹⁸

Certo, qui si parla di viaggio ma, com'è ovvio, il viaggiare presuppone un percorso, oppure mette capo e si traduce in un percorso. Se si assume questo sguardo più ampio, appare evidente che i lavori pionieristici di F. Bobbit e R. Tyler, altro non sono se non il punto di arrivo di un lungo tragitto, che è giunto a piena maturazione proprio con la *formalizzazione* teorica e pratica di una *metafora* che assimila le attività di

¹¹⁵ I. K. Davies, *Objectives in Curriculum Design*, McGraw-Hill B.C., London, 1976, p. 48

¹¹⁶ Più o meno in quegli anni, accanto a questo filone curricolare "classico" si sviluppava un altro filone della ricerca curricolare, ad opera di J. Dewey, che si distingueva per il taglio "umanistico" nel modo di considerare la questione.

¹¹⁷ R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education*, University of Chicago Press, 1949.

¹¹⁸ M. T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La scuola, Brescia, 1998, p. 209

insegnamento e apprendimento ad un percorso, che si sviluppa nel tempo per raggiungere una qualche meta; un'immagine che, come è noto, è già presente nella cultura greca e può essere documentata ampiamente in diversi momenti della storia del pensiero pedagogico occidentale: basti pensare, ad esempio, a Comenio.

La presenza costante e il radicamento profondo di quest'immagine devono metterci in guardia: sarebbe restare alla superficie delle cose pensare che, quando si parla di percorso di apprendimento e insegnamento, si abbia a che fare *solo* con una figura retorica, con un grazioso ornamento poetico di cui ci possiamo sbarazzarci quando vogliamo. Che non sia così lo testimonia il fatto che, quando si parla di insegnare e di apprendere senza pensarci troppo, non è facile evitare di ricorrere a riferimenti spazio temporali e di movimento: quotidianamente, nelle scuole, ci si riferisce a punti di partenza e di arrivo, a passi da fare, a tappe, a passaggi difficili, al rallentare o al correre, al tenere il passo o restare indietro, all'andare avanti, al progredire o regredire, all'essere ad un certo punto del cammino, al raggiungere la meta, ecc. La metafora del percorso risulta così profondamente radicata nel linguaggio, che sembra quasi impossibile poterne fare a meno; per questo, lungi dal rappresentare un semplice rivestimento linguistico, estrinseco e superficiale rispetto ad una realtà già costituita, deve essere visto come qualcosa di più sostanziale: in effetti, mediante l'immagine del percorso, noi *costruiamo* il processo di apprendimento e lo costruiamo in un certo modo.

Nel riportare le teorie curriculari alla loro più profonda radice, non si è inteso, certo o disconoscere le novità introdotte dalle teorie del curricolo; semmai si è voluto sottolineare che esse rappresentano un culmine ed un compimento, nel senso che, entro i termini di questo paradigma, oltre non si può andare. Può essere interessante, allora, considerare brevemente in che modo le moderne teorie del curricolo hanno portato a piena maturazione l'idea di curricolo, in una prospettiva fin da principio orientata ad una razionalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento.

Gli elementi di novità presenti in queste teorie sono, essenzialmente, i seguenti: a) esplicitazione delle mete a cui il percorso deve pervenire, sotto forma di *finalità* e di *obiettivi* espressamente dichiarati e controllabili; b) progettazione dei *passi* necessari, in termini di contenuti, metodi, organizzazione e tempi; c) introduzione di procedure di

verifica e valutazione necessarie, sia per regolare il cammino strada facendo, sia per accertare il conseguimento finale degli obiettivi prefissati.

Si tratta, indubbiamente, di novità rilevanti e, addirittura, decisive per il modo attuale modo di intendere il curricolo, ma è innegabile che non avrebbero potuto emergere, se non a partire da un terreno già ampiamente aperto e predisposto. Di più: le attuali teorie curricolari devono gran parte della loro pregnanza ed evidenza proprio a quel preesistente complesso di idee e pratiche, ben riassunte dalla *nota immagine* dell'insegnare e dell'apprendere come di un camminare nel tempo, che ha contribuito non poco alla loro diffusione. Comunque sia, è solo in relazione a queste novità che la configurazione curricolare del *come* è parsa incarnare ed esprimere una visione efficientista e tecnologica dei processi dell'insegnare e apprendere.

A questo punto, può essere utile offrire un'idea più concreta della configurazione *curricolare* del *come* e, dunque, anche del codice curricolare, che caratterizza la nostra scuola, mediante la proposta di uno schema riassuntivo. Per la sua elaborazione ci avvarremo, come sempre, di un documento ufficiale; si tratta, in questo caso delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2007 che, oltre ad essere la più recente ed esplicita ripresa del tema curricolare nel nostro paese, hanno il pregio di enucleare e riunire, in estrema sintesi, i capisaldi del codice curricolare:

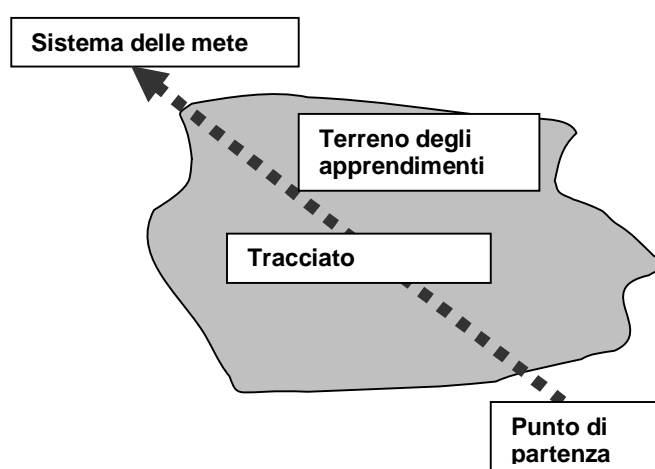
1. <<Ogni scuola predispone il curricolo [...], nel rispetto delle **finalità**, dei **traguardi** per lo sviluppo della competenza, degli **obiettivi** di apprendimento posti dalle Indicazioni.>>
2. <<Il curricolo si articola **attraverso i campi di esperienza** nella scuola dell'infanzia e **attraverso le discipline** nella scuola del primo ciclo. >>
3. <<...le Indicazioni [...]. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a **contenuti, metodi, organizzazione e valutazione.**>> [*grassetto nostro*]

Ognuna di queste citazioni è rilevante in quanto coglie, con sufficiente precisione, un elemento essenziale del *come* curricolare. La prima afferma che non c'è curricolo, se non si precisano le *mete* da raggiungere, ossia il dove andare; la seconda ci dice che non c'è curricolo, se non si precisa il *territorio* dei saperi da attraversare, ossia il dove passare; la terza che non c'è curricolo, se non si elabora un *tracciato* che collega il

punto di partenza degli studenti con le mete da raggiungere (ossia il come arrivare), decidendo i contenuti i metodi, l'organizzazione e la valutazione.

All'interno di questo impianto, la priorità spetta evidentemente al sistema delle mete, a partire dal quale si determina il punto di partenza degli alunni, il significato da attribuire al terreno dei saperi e si disegna il tracciato.

Lo schema a cui pensiamo di ricorrere, per rappresentare in forma intuitiva tutti i diversi elementi costitutivi dell'idea di curriculum, è il seguente:



Pur nella sua essenzialità questa figura ci permette di cogliere con relativa chiarezza quelli che abbiamo chiamato i parametri del processo di apprendimento: il *come* è, evidentemente, rappresentato dal *tracciato*, ossia dalla linea tratteggiata che collega il “punto di partenza” con il “sistema delle mete” – i tratti alludono ai passi (singole esperienze di apprendimento) che costituiscono il percorso (processo di apprendimento); il *che cosa* è rappresentato dallo *spazio* chiuso, che allude ad una certa configurazione delle discipline, al cui interno si trovano i contenuti da scegliere e su cui poggiare per poter camminare; il *chi* non risulta rappresentabile direttamente nella figura, ma solo in forma indiretta, mediante l'espressione “punto di partenza” – si tratta, in ogni caso, dell'*alunno medio* per cui è stato pensato il tracciato e che è chiamato a raggiungere la mete per lui stabilite, mediante una serie ordinata di passi.

5. Il codice curricolare in sintesi

Vogliamo concludere le nostre considerazioni relative al profondo della scuola italiana, riprendendo l'analisi stratigrafica (Cap. 2, § 5), che ci aveva portato a distinguere all'interno di ogni codice scolastico tre strati fondamentali: un certo modo di rappresentare l'esperienza e al processo di apprendimento e insegnamento; un certo linguaggio, ossia un vocabolario concettuale e una sintassi, mediante cui articolare e parlare delle pratiche dell'insegnare e apprendere; un complesso di regole operative, che orientano la modalità concreta di progettare, promuovere e valutare le esperienze ed il processo di apprendimento. Se si analizza la stratificazione che caratterizza il *codice curricolare*, è possibile rilevare quanto segue.

a) La forma di *rappresentazione* dei processi dell'insegnare e dell'apprendere, nel caso di questo codice, è costituita dall'*immagine* del percorso: entro i limiti di questa rappresentazione, il processo di insegnamento e apprendimento si configura come un *camminare* che richiede una pluralità di *passi*, per collegare la situazione di partenza degli alunni con le mete educative e didattiche da raggiungere.

Come sempre, non è il caso di sottovalutare la pregnanza di questa immagine, perché, in realtà, a partire da questa base, possono scaturire dispositivi curricolari molto complessi e anche notevolmente diversi tra loro. Non sarebbe del tutto improprio parlare di questa immagine, come di una *forma* nel senso di Goethe: come quest'ultima, infatti, può dare vita ad una molteplicità di tipi, attraverso la semplice modulazione dell'uno o dell'altro dei suoi elementi costitutivi; anche qui basterebbe accentuare il peso dell'uno o dell'altro elemento (sistema delle mete, terreno, tracciato, punto di partenza) per ottenere configurazioni curricolari sensibilmente diverse tra loro.

Così, per esempio, la tanto insistita contrapposizione tra i *programmi* vecchio stile ed il *curricolo*, come se si trattasse di cose totalmente diverse, da questa prospettiva, appare per quello che effettivamente è: una lite in famiglia tra due diverse modulazioni di una stessa forma di base.

Ciò che, in sostanza, differenzia programmi dai curricoli non è da ricercare nel fatto che questi ultimi esplicitano e formalizzano gli obiettivi, il terreno degli apprendimenti, le modalità di verifica e valutazione, ecc.; sono, infatti tutte cose che, in forma più o meno sintetica, sono presenti anche nei programmi. La differenza essenziale sta,

piuttosto, nel fatto che i programmi assolutizzano, per così dire, il “tracciato”, che viene disegnato in modo uniforme per tutti; al contrario, la programmazione curricolare fa leva sul “punto di partenza”, ossia sulla necessità di disegnare il tracciato, non in generale e in astratto, ma a partire anche delle esigenze e delle accidentalità locali e contestuali – a questo serve il riferimento alla situazione di partenza, che può tradursi anche in un aggiustamento degli obiettivi

b) Il secondo strato, ossia il *linguaggio* (assiomi, paradigmi, strumenti, concetti, ecc.) e i *giochi linguistici* che sono possibili al suo interno, nel caso del codice curricolare appaiono segnati in profondità dall’idea di percorso. Per quanto nella scuola, come altrove, il vocabolario è sempre il risultato di sedimentazioni e contaminazioni progressive, tuttavia non è difficile rintracciare i termini ed i concetti che, direttamente o indirettamente, hanno la loro matrice nell’idea generativa di percorso.

Per farsene un’idea non è necessario compilare un inventario completo, può bastare un’esemplificazione relativa al sistema delle mete ed alle operazioni di verifica, che sono, poi, le due maggiori novità introdotte dalle moderne teorie curricolari: così, a proposito di mete si parla di *obiettivi, traguardi, finalità, obiettivi finali, intermedi, immediati*, ecc.; a proposito delle operazioni di verifica si parla di *livelli di partenza, standard in uscita, verifica iniziale, in itinere, finale, progressiva, sommativa*, ecc. Non meno rigoglioso e variegato è il linguaggio mediante si parla del terreno dei saperi, del tracciato, della progettazione, dell’azione educativa e didattica.

c) L’ultimo strato, ma certo non meno importante, è costituito dalle *regole operative*, che governano il complesso gioco, che ha alla propria base l’idea di percorso. Tali regole, a prescindere dal loro essere espressamente dichiarate o implicite, flessibili o procedurali, riguardano pressoché ogni aspetto dell’attività in ambito scolastico: dal modo in cui si identificano e si nominano gli apprendimenti, al modo in cui si progetta o si programma il percorso, al modo in cui si costruiscono e si conducono le unità di lavoro, a quello in cui si verificano e si valutano gli apprendimenti, ecc.

E non solo: vi sono regole, di cui è più difficile rintracciare la derivazione curricolare, che orientano la relazione insegnanti – alunni, che incidono sui rapporti tra docenti e discipline, che assegnano il primato ai saperi piuttosto che alla persona, che decidono del primato del diritto all’uguaglianza sul diritto alla differenza. Infine, procedendo per cerchi più esterni, vi sono regole di matrice curricolare che governano gli orari,

l'organizzazione e la logistica, e arrivano, persino, come si dirà, ad assegnare ruoli e relazioni ai diversi soggetti istituzionali.

Con queste ultime considerazioni stratigrafiche si è voluto ribadire che all'interno di un codice scolastico, qualunque sia, esiste una profonda congruenza sia nel modo di configurare il *chi*, il *che cosa* e il *come*, sia e di conseguenza tra i suoi strati costitutivi: la rappresentazione di base, il linguaggio e le regole operative.

Cap. 5 - SEGNALI E FERMENTI DI CAMBIAMENTO

Attraverso il riferimento ad alcuni momenti e aspetti della storia istituzionale della scuola italiana, si è cercato di individuare e portare alla luce le caratteristiche del codice che l'ha governata e condizionata in profondità. In questa essenziale ricostruzione abbiamo considerato l'arco temporale che, a partire dalla fase post unitaria, ci ha condotti fino alla svolta curricolare degli anni '70.

Si tratta, ora, di riprendere questo cammino, per considerare il periodo storico che, dagli anni '80, arriva fino ai nostri giorni. L'obiettivo, naturalmente, è sempre quello di cogliere eventuali continuità o fratture emergenti a livello di dinamiche profonde, mediante l'esame di documenti ufficiali che riguardano da vicino le pratiche educative e didattiche.

Da questo punto di vista, nel considerare l'ultimo periodo della storia della nostra scuola, si può osservare che la stagione della programmazione curricolare - contraddistinta sul piano istituzionale dalla promulgazione dei *Programmi* del '79 per la scuola media, dei *Programmi* del 1985 per la scuola elementare e degli *Orientamenti* del 91 per la scuola dell'infanzia - prosegue sostanzialmente indisturbata fin quasi alla fine degli anni '90, senza che si possano registrare novità per quanto riguarda l'identità profonda della nostra scuola.

Per trovare qualcosa di interessante per il nostro tema di ricerca, si deve arrivare alla fine degli anni '90, il momento in cui giunge a maturazione il faticoso processo di conferimento dell'*autonomia funzionale* alle istituzioni scolastiche. Dato che tale processo sottende una profonda e complessa rivisitazione dei rapporti tra lo Stato e le singole scuola, che segna la crisi dello stigma ideologico di cui si è detto, su questa trasformazione del quadro istituzionale dobbiamo soffermarci, al fine di comprendere che cosa caratterizza l'attuale transito.

1. Lo spartiacque della Costituzione repubblicana

Non si può comprendere a pieno il significato del conferimento dell'autonomia funzionale alle scuole, se non si ricostruisce, almeno nelle sue linee essenziali, il quadro culturale, relazionale e istituzionale, inaugurato dalla *Costituzione repubblicana*.

Con la fine della seconda guerra mondiale, la nascita della Repubblica il 2 giugno del 1946, l'elezione dell'Assemblea Costituente e l'approvazione della Costituzione il 1 gennaio del 1948, inizia, per il nostro paese, una fase del tutto inedita, caratterizzata da un nuovo sistema di rapporti tra lo Stato, da una parte, ed i cittadini, le formazioni sociali (tra cui le scuole), dall'altro. E' cosa universalmente riconosciuta che la nostra Costituzione abbia inteso introdurre una netta frattura rispetto al passato, per quanto concerne i rapporti tra Stato e cittadini, allo scopo di superare definitivamente l'impianto ereditato dalla tradizione liberale e poi fascista.

Ad un attento esame, questa profonda discontinuità è resa possibile dalla presenza nella Costituzione di alcune idee di fondo, alla cui elaborazione ha contribuito in modo determinante il mondo cattolico. La prima di queste idee è data dalla *centralità della persona umana*, intesa come soggetto relazionale, libero e responsabile. Un principio che trova la sua più chiara e diretta espressione nell'art. 3, co. 2 della Costituzione, riconosciuto, non a caso, da quasi tutti i costituzionalisti, come quello più sorgivo e strategico dell'intero testo:

<<è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il **pieno sviluppo della persona umana** e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese>> [*grassetto nostro*]

Dunque, la persona umana ed il suo pieno sviluppo sono posti come il *fine ultimo* a cui la Repubblica deve servire, assumendosi il compito concreto di rimuovere gli ostacoli che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini. Ne consegue che ad ogni cittadino, qualunque siano le sue condizioni di ceto, di professione, di cultura, di provenienza, ecc., è riconosciuta piena dignità e valore di persona.

Strettamente connessa alla centralità della persona, ed anzi sua diretta conseguenza, è una seconda l'idea, quella di *libertà personale*, da intendere come possibilità di

scegliere e perseguire da sé il proprio bene. Ai sensi della Costituzione, la libertà non può essere scissa dalla *responsabilità*: è solo nell'assunzione di responsabilità, che si esercita la libertà propria della persona umana. La relazione inscindibile che vincola libertà e responsabilità fonda, a sua volta, il principio dell'*autonomia personale*, nel senso di capacità di darsi da sé le leggi e le regole da seguire nell'agire; e anche: di riuscire a «reggersi in piedi e a camminare da soli», con le proprie forze; di non ricevere le regole o le forze per necessità, per obbligo di qualcuno o qualcosa, per condizionamento, per legge naturale non scelta, ma subita:

<<Il contrario, perciò, di atteggiamenti paternalistici, filantropici o illuministicamente giacobini e leninisti che pretendevano di mantenere ancora gli (altri) uomini in una condizione di minorità, di sudditanza, imponendosi loro come guide «superiori» addirittura in nome della loro stessa liberazione che essi non avrebbero avuto la maturità di apprezzare.>>; <<Persone, in altri termini, che sarebbero state di diversa dignità e affidabilità a seconda che appartenessero a uno dei «due popoli» di cui abbiamo discorso.>>¹¹⁹

E' interessante osservare che, nella Costituzione, il concetto di autonomia, proprio perché ha il proprio fondamento nella persona, non si predica *direttamente* delle formazioni sociali, delle istituzioni, ecc.; di autonomia delle formazioni sociali e delle istituzioni, si può parlare, ma solo in senso derivato.

La terza idea, alla base del rinnovato quadro di rapporti è, infine, quella della *libertà sociale*: la libertà dalla singola persona si estende anche alle formazioni sociali, che la persona in quanto relazione originaria costituisce. Questa libertà, responsabile e autonoma, delle formazioni sociali è garantita, innanzitutto, alla famiglia o società naturale fondato sul matrimonio e, poi, anche alle altre formazioni, quali la chiesa cattolica, le scuole, le associazioni di volontariato, i sindacati, le imprese, le unioni cooperative, i partiti politici, gli enti locali e territoriali, lo stato nazionale e la Repubblica.

Ciò che si è detto valere per le singole persone si estende anche alle formazioni sociali (art. 2, comma 1 della Costituzione): anche per loro vale il divieto di considerarle minori e, dunque, bisognose della tutela, da parte di qualche altra istituzione adulta; vige, anzi,

¹¹⁹ G. Bertagna, *Autonomia...*, cit. p. 67 e 66

il dovere di sostenerne l'autonoma iniziativa nello svolgimento di attività di interesse generale.

La libertà sociale che diventa autonomia responsabile, si completa e si sostanzia, poi, attraverso i principi di solidarietà e di sussidiarietà.

Quanto al primo, basti osservare che non esistono società che possono costituirsi e durare senza solidarietà. Non basta, infatti, stare insieme, si deve stare insieme perché lo si riconosce come valore e lo si vuole come bene comune; e questo comporta l'essere solidali, ossia il fare ogni cosa perché questo stare insieme cresca e duri nel tempo: aiutare nel bisogno, essere a nostra volta aiutati quando si fosse nella medesima condizione; dare non secondo la logica dell'utile, ma del bene.

Il secondo principio, quella della sussidiarietà, pur presente nella Costituzione del 1948, emerge in tutta la sua importanza solo con la riforma del Titolo V della Costituzione (Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3), il cui art. 118, co. 1 dispone che le funzioni amministrative che riguardano i servizi da assicurare ai cittadini, spettano in via ordinaria ai comuni, e solo per assicurarne l'esercizio unitario si può prevedere che siano conferite a province, città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza. Si può parlare, in questo caso, di sussidiarietà *verticale* a cui corrisponde, al successivo co. 4, un'altrettanto necessaria sussidiarietà *orizzontale*: <<Stato, Regioni, città metropolitane, province e comuni *favoriscono* l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale>>.

Alla luce di questi principi essenziali, dovrebbe essere del tutto chiara la portata della frattura introdotta dalla Costituzione repubblicana, nel quadro dei rapporti tra Stato, cittadini e formazioni sociali, rispetto al passato: non sembra fuori luogo parlare, a questo proposito, di un vero e proprio *rovesciamento* della logica di questi rapporti. Non è più lo Stato, e le sue leggi, a creare i costumi delle persone, a comandarli e costituirli con il potere della sua norma, ma sono i costumi delle persone, il loro vivere la relazione ed essere relazione, nella libertà e nella responsabilità, a creare ed esprimere lo Stato e le sue leggi:

<<Sarà, perciò, lo Stato, se al servizio della persona umana, ad essere chiamato a proteggere quelle forme sociali già esistenti, che trova agite ancora prima di costituirsi, nelle quali si realizza la relazionalità delle persone, e non essere le persone a pensare la propria relazione soltanto nei modi

e nelle forme *comandate* dallo Stato e dalle sue leggi sovrane, concependo magari tutto ciò che fuoriesce da queste forme relazionali regolamentate come una concessione (benevola e tollerante) dello Stato...>>¹²⁰

2. Il faticoso transito dalla scuola-apparato alla scuola dell'autonomia

Il profondo rinnovamento introdotto dalla Costituzione, rispetto al quadro istituzionale del periodo liberale e, poi, del fascismo, non poteva non avere importanti conseguenze anche sul modo di prospettare i rapporti tra lo Stato e mondo della scuola.

Alla scuola, da annoverare tra le formazioni sociali, spettava ai sensi della nostra Costituzione quell'autonomia, sintesi di libertà e responsabilità, che spetta alle persone che vivono e operano al suo interno; e, con questo, cambiava anche la sua funzione: nel momento in cui lo Stato repubblicano rinunciava al compito paternalistico di plasmare i propri cittadini secondo una propria idea, anche la scuola cessava di essere vista come uno strumento di cui lo Stato si serve per perseguire i propri illuminati scopi.

Secondo il dettato della Costituzione formale, alla *Repubblica* toccava il compito di dettare, tramite legge ordinaria del parlamento, le norme generali sull'istruzione, da rispettare sia nelle scuole istituite dallo Stato (art. 33, co. 2), sia in quelle istituite da enti e privati.

Trattandosi di norme generali, come è ovvio, non avrebbero dovuto prevedere niente di dettagliato né per i contenuti, né per i tempi, né per i metodi didattici e le soluzioni organizzative - semmai dovevano essere previsti ampi margini di flessibilità e discrezionalità, affidati ai docenti, alle scuole, alle famiglie, agli stessi studenti:

Questo «generale» a cui doveva ispirarsi la norma doveva, quindi, essere la garanzia del principio che la scuola non è un «apparato strumentale tecnico-amministrativo» dello Stato o di qualsiasi altro ente, da impiegare per raggiungere i fini prestabiliti per i soggetti da tali enti, ma è e deve essere il luogo in cui tutti gli attori del processo di insegnamento e apprendimento (famiglie, studenti, docenti, dirigenti, attori sociali di un territorio) dovrebbero essere protagonisticamente

¹²⁰ Ivi, p. 53

coinvolti nella determinazione dei fini, dei mezzi, delle circostanze e dei contesti che favoriscono l'insegnamento e l'apprendimento stesso, sebbene all'interno del «comune denominatore costituzionale» e della mappa delle azioni per tutti tracciato dalle «norme generali».¹²¹

Allo *Stato*, invece, in quanto espressione e strumento della Repubblica, era assegnato, anzitutto, il compito di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi (art. 33, comma 2); dove è chiaro che *istituire*, nel linguaggio dei costituenti, non era, affatto, equivalente a *gestire o far funzionare direttamente* le scuole, tanto meno attraverso una propria amministrazione statale centralizzata – una scelta lessicale di questo genere avrebbe rischiato di confermare l'idea di una scuola apparato amministrativo dello Stato.

In secondo luogo, spettava ancora allo Stato il compito di verificare e controllare, da un lato, gli apprendimenti degli allievi, dall'altro la congruenza e la funzionalità delle scuole statali e non statali paritarie del sistema educativo di istruzione, rispetto alle norme generali e ai principi costituzionali. Tali verifiche e controlli avrebbero dovuto servire a diversi scopi: nel verificare i livelli degli apprendimenti raggiunti dagli studenti nelle diverse scuole, si trattava, in primo luogo, di offrire alla Repubblica, cioè, al parlamento, tutti gli elementi necessari per governare al meglio il sistema di istruzione, per renderlo sempre più fattore di giustizia sociale, di qualità culturale e di uguaglianza tra i cittadini; in secondo luogo, si trattava di mettere a punto un sistema di controllo degli apprendimenti che consentisse alla Repubblica di identificare gli studenti capaci e meritevoli; infine, si trattava di verificare se le scuole statali e non statali paritarie fossero organizzate davvero in vista della massima promozione degli apprendimenti degli alunni, rispettando le norme generali sull'istruzione e i principi costituzionali.

Un *terzo* compito assegnato dalla Repubblica allo Stato era, infine, l'emanazione dei principi fondamentali a cui le Regioni avrebbero dovuto attenersi per legiferare sull'istruzione artigiana e professionale loro riservata dall'art. 117, comma 1 della Costituzione del 1948.

Dal canto loro, le istituzioni scolastiche statali e non statali paritarie, sulla base del comune denominatore costituzionale e delle norme generali sull'istruzione, avrebbero dovuto *gestire* i percorsi di insegnamento e apprendimento in autonomia educativa,

¹²¹ Ivi. p. 107

organizzativa, amministrativa, finanziaria e didattica, in nome della libertà di scuola e della libertà di insegnamento.

Tra le norme generali sull'istruzione, stabilite dalla Repubblica, e il modo con cui ogni istituzione scolastica avesse deciso di modellare la propria offerta formativa e il proprio funzionamento, in vista dei risultati di apprendimento attesi dai *Programmi d'esame*, non avrebbe dovuto esserci l'intermediazione di nessuna gerarchia ministeriale.

Le scuole, dunque, dovevano essere soggetti istituzionali capaci di realizzare la propria autonomia, interloquendo direttamente con i vincoli costituzionali e di legge e, semmai, rispondendo in prima persona, anche in giudizio amministrativo, civile ed eventualmente penale, delle proprie scelte, sia di interpretazione della normativa sia di risultati educativi e culturali raggiunti o non raggiunti (*accountability*).

E' questo il motivo per cui la nostra Costituzione formale non prevede alcun forte potere del ministero, delle sue direzioni generali, dei suoi uffici amministrativi centrali e periferici, con compiti di interpretazione, autenticazione, chiarimento delle norme generali sull'istruzione. A questo scopo, potevano bastare l'intelligenza, la competenza e la responsabilità diretta di coloro chi operava nelle istituzioni. Come si vede, l'unico atteggiamento possibile, coerente con quanto previsto dalla norma costituzionale per le scuole, non era e non poteva essere l'applicazione esecutiva o l'obbedienza militare, ma doveva essere piuttosto la progettazione e l'azione riflessiva tipica di ogni professionista. Fin qui, almeno, il dettato della Costituzione formale.

A questo punto, senza pretendere che l'intero quadro istituzionale e professionale desumibile dalla Costituzione si realizzasse nel secondo dopoguerra, era lecito almeno attendersi che fosse inaugurato senza equivoci il processo della sua attuazione e, poi, incrementato nei decenni successivi. Purtroppo, come è ben noto, gran parte di questo patrimonio culturale e giuridico è rimasto per lungo tempo lettera morta.

Diverse sono le ragioni che hanno condotto a questa situazione; senza pretendere di dare conto di tutti i perché di questa prolungata neutralizzazione dei principi costituzionali, basterà accennare che tale rimozione fu il frutto dell'azione convergente di diversi fattori: le condizioni di arretratezza del nostro paese che ponevano come prioritaria la diffusione dell'istruzione; la persistenza e la forza dell'apparato ministeriale restio a cedere prerogative che sentiva come proprie; la sopravvivenza e la forza inerziale dei vecchi programmi; la mentalità impiegatizia diffusa all'interno della classe insegnante,

incapace di pensarsi in modo diverso rispetto al passato; l'abitudine all'emanazione continua di norme particolareggiate su ogni aspetto anche minuto della vita scolastica; per non parlare degli interessi dei partiti e delle burocrazie sindacali, ecc. In questo modo, il complesso delle condizioni di fatto e dei poteri costituiti esistenti l'ebbero vinta sulle intenzioni dei costituenti.

Eppure, il fuoco ha continuato a covare sotto la cenere, in attesa delle condizioni opportune per riemergere. Dopo qualche avvisaglia di ripresa tra il '68 (contestazione studentesca) ed il '74 (Decreti delegati), le condizioni propizie per il riemergere dei principi costituzionali si presentarono allo scadere degli anni '80, in concomitanza, da un lato, con il superamento di ingessature decisionali tipiche del periodo politico antecedente la caduta del muro di Berlino, dall'altro, con il farsi strada di esigenze di miglioramento del sistema scolastico, secondo le logiche aziendali di efficacia ed efficienza. In questa nuova temperie, ciò che fino ad allora era stato dimenticato, parve a molti una possibile soluzione per fronteggiare i molti problemi di inefficienza del sistema scolastico italiano.

In effetti, il primo progetto di legge relativo al conferimento dell'autonomia dalle istituzioni scolastiche risale al 1988, a firma del ministro G. Galloni; tale progetto trovò la propria legittimazione culturale, nel 1991, alla Conferenza nazionale della scuola, e si tradusse in norma di legge, nel 1993, con l'approvazione dell'art. 4 della legge 24 dicembre, n. 537 – una norma che, però, decadde per il mancato esercizio della delega prevista dall'art. 4.

Negli anni seguenti furono presentati altri disegni di legge, ma è solo con il ministro della P.I. Berlinguer, che si ebbe l'approvazione dell'art. 21, della Legge delega n. 59 del 15 marzo 1997 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Come si evince dal titolo, l'articolo in questione era inserito in una legge sul decentramento amministrativo, in cui il concetto statalista di decentramento e quello costituzionale di autonomia si sovrapponevano e, in parte, si contraddicevano; e questa stessa ambiguità, di conseguenza, si ritrova anche nel comma 1 dell'art. 21.

Comunque sia, per la prima volta in una norma riguardante anche la scuola, l'articolo 1, Capo I della legge n. 59/97 - con un accento diverso rispetto al testo del comma 1

dell'art. 21 - non elencava più le materie e i compiti che lo Stato e la sua amministrazione dovevano progressivamente delegare alle scuole. Consacrava, di conseguenza, il principio opposto secondo il quale tutti i compiti ed i poteri non indicati come esplicita riserva dell'iniziativa del centro statale, dovevano essere compiti e poteri ordinari delle formazioni sociali denominate scuole, chiamate a gestirli in piena e libera sovranità perché appartenenti alla loro specifica natura.

A questa legge delega seguirono diversi decreti attuativi, tra cui il fondamentale DPR. 8 marzo 1999, n. 275 o *Regolamento sull'autonomia*, i quali, però, più che cogliere gli spunti di discontinuità presenti nel testo costituzionale rispetto alla scuola esistente, ne esaltavano gli elementi di continuità. Così, ad esempio, mentre in Costituzione, si usava, all'art. 5, soltanto il termine "autonomia", anche riferito alle formazioni sociali (tra cui la scuola), il comma 1 dell'art. 1 del DPR 275/99 introdusse il concetto di autonomia *funzionale*: funzionale, va detto, non tanto alla realizzazione delle norme generali d'istruzione, quanto piuttosto alla realizzazione delle disposizioni comunque emanate dal superiore ministero tramite, per esempio, gli ulteriori regolamenti attuativi che avrebbero accompagnato il fondamentale art. 8 dello stesso DPR.

Pur con tutti questi limiti, alla fine si ebbe, comunque, un quadro di forte innovazione, rispetto alla tradizione più calcificata della Costituzione materiale. Dovendo riassumere in estrema sintesi, ed in forma un po' idealizzata, il senso di questo passaggio, si potrebbe affermare che esso è consistito nella transizione:

<<...da un'organizzazione rigida, gerarchico-centralista, dove l'unico guidatore dell'autoveicolo 'scuola' era sostanzialmente lo Stato e la sua amministrazione ...ad un'organizzazione flessibile, poliarchico-sussidiaria, nella quale l'autoveicolo 'scuola' deve viaggiare coordinando, armonizzando e valorizzando il contributo di guida di ben quattro diversi soggetti autonomi, lo Stato, gli Enti territoriali, le istituzioni scolastiche e, soprattutto, le famiglie; da un sistema amministrativo che trattava le famiglie e i cittadini per lo più come *oggetti* beneficiari della propria azione plasmatrice e emancipatrice ad un sistema amministrativo chiamato ad improntarsi sul principio opposto: a lasciarsi plasmare attivamente dai diritti delle famiglie e dei cittadini non più, a priori, considerati 'minori', ma 'maggiori', recuperando il suo originario significato di «servizio»; da un sistema che, in genere, non praticava l'*accountability* ad un sistema che è invece chiamato ad esibirla in continuazione, sia nei confronti degli allievi, delle famiglie e del territorio, sia nei confronti dello Stato, attraverso le azioni del Servizio Nazionale di Valutazione.>>¹²²

¹²² G. Bertagna, *Dietro una riforma...*cit., p. 8-9

3. Le nuove norme generali e la viscosità del codice curricolare

Con il riconoscimento dell'autonomia funzionale, si poneva anche il problema di ripensare il modo di dettare le norme generali sull'istruzione alle scuole dell'autonomia. A questo proposito, come si è detto, durante tutta la fase storica che precede la Costituzione repubblicana, lo Stato italiano ha sempre risolto il problema di indirizzare e governare l'attività educative e didattiche delle scuole, mediante l'emanazione di programmi, vincolanti per tutto il territorio nazionale. Questa abitudine inveterata non è cambiata neppure nel periodo successivo, per quanto la Costituzione prevedesse solo l'emanazione norme generali sull'istruzione, ed, anzi, i programmi sono diventati sempre più ampi e dettagliati, fino a costituire dei veri e propri brevi trattati di scienze pedagogiche.

Certo, l'entrata in vigore dall'art. 21 del Legge 59/1997 lasciava sperare un consistente cambiamento, nel senso che l'autonomia, sia pure funzionale, avrebbe dovuto consigliare un ritorno all'essenzialità suggerita dal testo costituzionale.

Purtroppo, a causa del persistere di forti resistenze al processo di autonomia, si arrivò ad una soluzione pasticciata, ben illustrata dal farraginoso art. 8 del DPR n. 275/'99, in cui si cerca di far convivere il compito di definire vincoli nazionali per l'azione delle scuole e dei docenti, che un tempo era assegnato ai programmi di insegnamento, con la pretesa metodologica e didattica di insegnare agli insegnanti e alle scuole come si costruisce il curricolo e che cosa devono fare per costruirlo secondo le regole.

Sullo sfondo di questa ambiguità, il primo tentativo di tradurre in norme generali quanto previsto dal *Regolamento sull'autonomia* fu compiuto dal ministro Berlinguer con la *Legge quadro in materia di riordino dei cicli*, del 10 febbraio 2000 n. 30.

Il periodo di vigenza di questa legge fu molto breve, in quanto, con il cambio di governo nel 2001, fu abrogata e sostituita dalla legge n. 53/2003 - *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*; ad essa fece seguito il D.lvo n. 59/04, contenente il *Profilo* e le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, adottato in via sperimentale dal 2004 al 2006. Questi documenti

rappresentano perciò, a tutti gli effetti, le prime norme generali sull'istruzione, nel nuovo quadro di autonomia.

Nel 2006, con l'entrata in carica del governo Prodi, questa prima versione delle *Indicazioni nazionali*, fu accantonata (senza essere abrogata) per lasciare il campo ad una seconda versione, le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del luglio 2007, accompagnate questa volta da un documento di quadro intitolato *Cultura, scuola, persona*. Attualmente, come noto, è in corso un processo di "armonizzazione" e di "essenzializzazione" di queste due versioni, per arrivare all'elaborazione di un documento unitario.

Per quanto i diversi documenti appena citati presentino tutti un qualche interesse ai fini della nostra ricerca, per i nostri scopi ci avvarremo esclusivamente delle *Indicazioni nazionali* del 2004 e di quelle del 2007, in quanto rappresentano una cartina di tornasole molto eloquente, per chi voglia esplorare se e quanto il cambiamento dei rapporti tra Stato e scuole abbia inciso sui dinamismi profondi del codice che governa la scuola italiana.

In linea generale, da un'analisi attenta di entrambi i documenti, ciò che sembra emergere è uno scenario piuttosto confuso e, per certi aspetti contraddittorio, nel quale, accanto ad elementi di indubbia continuità, per quanto riguarda l'identità profonda della scuola, si riscontrano aspetti difficilmente inquadrabili in una matrice di tipo curricolare - è questa, si potrebbe chiosare, una situazione tipica di ogni fase di transizione, durante la quale sembrano convivere sistemi di certezze che rispondono a logiche diverse.

Per cercare di trovare un orientamento all'interno delle tensioni che attraversano i due documenti, si è pensato di adottare, sotto il profilo metodologico, una duplice prospettiva di lettura: l'una rivolta a cogliere gli elementi di continuità, l'altra a rilevare le discontinuità.

Intanto, se, in continuità con l'approccio sin qui adottato, si utilizzano le due versioni delle *Indicazioni nazionali*, come una superficie trasparente per vedere che cosa si muove nel profondo, ciò che vi traspare è, innanzitutto, la *viscosità* e la resistenza codice curricolare, rispetto a qualsiasi tentativo di cambiamento.

La forza inerziale del codice curricolare ci sembra sufficientemente provata dal fatto che, persino le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* del 2004, che pure rappresentano un'evidente anomalia nel panorama della legislazione scolastica, nel

senso che costituiscono lo sforzo più consapevole per far uscire la scuola italiana dalla logica dei programmi e del curricolo (entrambi espressioni di una visione centralista dei rapporti tra lo Stato e le Scuole), hanno dovuto pagare un tributo alla logica curricolare. In effetti, per quanto notevoli siano le aperture documentabili in questa prima versione delle *Indicazioni*, occorre riconoscere che in questo documento sono transitati, per diverse ragioni, elementi che ricordano da vicino la logica dei programmi e del curricolo, e che a distanza di tempo sono diventati più percepibili. Ci riferiamo, in particolare, all'architettura complessiva del documento che, a dispetto delle intenzioni originarie, conserva un'evidente impianto di tipo curricolare. Esso prevede, infatti, un *sistema di mete*, costituito dal *Profilo*, dagli *Obiettivi generali del processo formativo* e dagli *Obiettivi specifici di apprendimento*, e che ha la funzione di indicare alle scuole in quale direzione occorre procedere; prevede un *terreno dei saperi*, costituito da 10 discipline e due attività – ossia Informatica e Convivenza civile (articolata in 6 educazioni), che specifica per ogni disciplina ed educazione quali sono i saperi che occorre acquisire per raggiungere le mete; permane, infine, sottoforma di piani di studio personalizzati, l'idea di un *tracciato* o percorso, fatto di passi successivi, che devono connettere il punto di partenza di ogni singolo alunno con il punto di arrivo comune a tutti.

E' giusto ricordare che gran parte della responsabilità di questa permanenza di una matrice curricolare, in un quadro orientato in altro senso, deve essere attribuita ai vincoli istituiti dall'art. 8 della 275/99, come ha recentemente scritto il pedagogista che ha ispirato le *Indicazioni* del 2004:

<<...il tentativo condotto con il D.lgs. n. 59/04 e n. 226/05 di applicare la legge delega di norme generali sull'istruzione n. 53/03 che doveva mettere al centro l'autonomia delle istituzioni scolastiche adottando le procedure previste dall'art. 8 del Dpr. 275/99 non poteva che rivelarsi un ossimoro.>>¹²³

Ora, se persino a proposito delle *Indicazioni nazionali* del 2004 si deve parlare di una viscosità del codice curricolare, a maggior ragione lo si deve fare per le *Indicazioni nazionali per il curricolo*, emanate dal ministro Fioroni.

¹²³ Ivi, p. 25

L'aspetto che maggiormente caratterizza questa seconda versione è, senza dubbio, la volontà espressa fin dal titolo di recuperare l'idea di curricolo, presentato come lo strumento essenziale mediante cui progettare, attuare e verificare l'azione educativa e didattica all'interno della scuola, oltre che come punto di riferimento per le pratiche della ricerca e dell'innovazione. E' una scelta questa che, in quanto si pone in forte continuità con il più recente passato, poteva apparire rassicurante per le scuole. Coerentemente con l'impianto curricolare di base, questa seconda versione prevede un sistema di mete costituito da finalità educative, da traguardi per lo sviluppo della competenze e da obiettivi di apprendimento; un terreno dei saperi è costituito da 3 macroaree, da 10 discipline e da religione cattolica; un tracciato da elaborare attraverso scelte di contenuti, metodi, organizzazione e valutazione.

Se dall'architettura del curricolo si passa, poi, alla progettazione curricolare, ossia all'insieme delle operazioni necessarie all'elaborazione del curricolo, non è difficile vedere come la tripartizione dell'architettura (mete, terreno, tracciato) trovi riscontro anche a livello progettuale; secondo queste *Indicazioni*, infatti, la progettazione richiede la precisazione delle mete, l'articolazione del terreno dei saperi e l'elaborazione dei tracciati o percorsi curricolari.

Ciò che qui merita, in particolare, di essere sottolineato è che la progettazione curricolare nel suo insieme è un'operazione condivisa: allo Stato compete fissare il *sistema delle mete* e precisare il *terreno* degli apprendimenti; alle scuole tocca, invece, "assumere e contestualizzare" le mete ed il terreno degli apprendimenti, e poi "elaborare specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione, e valutazione".

Questa prima lettura dei documenti prova, se fosse necessario, che il codice curricolare rappresenta un fattore inerziale operante in profondità nel dinamismo della scuola, che non può essere intaccato nel breve periodo da cambiamenti portati solo a livello legislativo. Per modificare un codice sono necessari tempi lunghi; devono ricorrere determinate condizioni oggettive esterne alla scuola, ed è necessario che quanto eventualmente previsto dalle norme riesca a permeare, fino a modificarlo, il sistema di certezze che è alla base di un certo modo di fare scuola.

A posposto di viscosità del codice, vale la pena di riportare anche qualche frase, colta tra le molte presenti nell'atto di indirizzo, recentemente reso pubblico dal ministro M. Gelmini:

<<A questo scopo è indispensabile...fissare le **tappe** e i **traguardi** da superare nel **percorso** formativo dai 3 ai 14 anni, secondo **standard** diffusi nell'area UE e OCSE>>; <<Questo **itinerario**, attraverso **tappe** ben definite e tra loro raccordate, avvicina gradualmente l'allievo alle discipline di studio.>>[grassetto nostro]¹²⁴

Come si vede, non basta un mutamento, del resto più formale che sostanziale nei rapporti tra Stato e scuole, e appesantito da numerose ambiguità, a modificare un sistema di certezze, sostenuto da un consistente blocco di bisogni, interessi, abitudini di vario genere, incarnati da diversi soggetti.

4. Fermenti di cambiamento

Il fatto che i documenti appena esaminati non siano riusciti a intaccare più di tanto la durezza e resistenza del codice curricolare, non toglie che al loro interno siano presenti elementi, che certamente non sono inquadrabili in una matrice curricolare, e che, anzi, sembrano sollecitare una sua profonda revisione, nel caso fossero prese seriamente.

Per cogliere nello scenario attuale gli elementi di discontinuità, occorre disporsi ad una diversa lettura dei documenti, assumendoli non più come superfici trasparenti, bensì *riflettenti*; superfici, insomma, su cui si proietterebbero nuove sensibilità soggettive e condizioni oggettive, che premono per una diversa configurazione del *chi*, del *che cosa* e del *come* dell'esperienza e del processo di apprendimento.

Se si considerano dal punto di vista dei *fermenti* di cambiamento introdotti, nel senso di principi che, in condizioni ottimali e nel lungo periodo, possono modificare la composizione del codice, le *Indicazioni nozionali* del 2004 non rappresentano solo una anomalia, ma anche una fuga in avanti, nel senso che delineano scenari che si potrebbero definire di tipo post curricolare.

Non deve sorprendere, pertanto, se l'*establishment* curricolare ha lanciato contro questa versione delle *Indicazioni* un vero e proprio anatema, nel timore che l'introduzione di queste logiche nella scuola conducesse alla sua disintegrazione, come a suo tempo

¹²⁴ *Atto di Indirizzo*, dell'8 settembre 2009.

preconizzato da Illich. Tutto questo è perfettamente comprensibile, se ci si pone nella prospettiva di che pensa che l'identità della scuola non possa essere che di tipo curricolare.

Naturalmente, tra le diverse novità presenti nelle *Indicazioni 2004*, qui signaleremo solo quelle che si possono considerare, di fatto o potenzialmente, post curricolari.

La prima di queste novità è costituita dal *Profilo educativo culturale e professionale* dello studente; ciò che vi è d'interessante in questo strumento, senza precedenti nella storia della scuola italiana, è l'affermazione che il processo di crescita e maturazione della persona umana deve essere considerato come il termine di riferimento primario ed essenziale per il complesso delle attività di insegnamento/apprendimento, e richiede, per questa ragione, di essere presidiato mediante uno strumento quale il *Profilo* dello studente, appunto. L'affermazione del principio di centralità della persona ha tali potenzialità post-curricolari, da bastare da solo a spostare diversi equilibri: quelli tra Stato e scuole, tra diritto all'uguaglianza e diritto alla differenza, tra la centralità dei saperi e quella della persona.

Se questo è vero sul piano teorico, occorre tuttavia rilevare che, per com'è stato concretamente elaborato, l'attuale *Profilo* tende a ricadere entro i limiti di un impianto curricolare e a perdere, così, la sua forza eversiva; infatti, come si legge nel d.lvo n. 59/2004, esso:

«...rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e saper fare* per *essere* l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione.»»

Posto in questi termini, il *Profilo* si configura a tutti gli effetti come un *sistema di mete*, unificato dal comune riferimento alla persona dello studente. Il punto è che, se si vogliono far emergere le potenzialità post curricolari di questo strumento, è proprio questo suo essere un sistema organico di mete che occorre mettere in discussione; più precisamente il suo presentarsi come un modello più o meno ideale a cui ogni alunno deve conformarsi, a prescindere dalla sua singolarità. Bisognerebbe, insomma, liberare il profilo da ogni incrostazione oggettuale e sostanziale.

Il secondo aspetto, questa volta effettivamente post curricolare, su cui vale la pena di ragionare è il modo in cui le *Indicazioni 2004* prospettano la questione delle discipline e del terreno dei saperi, ossia il tema della configurazione del *che cosa*.

E' qui che si assiste, con ogni evidenza, ad una rottura radicale con il codice curricolare, da sempre profondamente dipendente e legato alle discipline e al canone disciplinare. Su questo terreno, le *Indicazioni 2004* sembrano imboccare con decisione una strada opposta, quella che porta ad una riduzione di senso delle discipline e ad una tendenziale dissoluzione dei loro confini. Non solo, infatti, ogni disciplina è stata sottoposta ad una drastica cura dimagrante, così da ridurla ai suoi elementi costitutivi ultimi ed essenziali (le conoscenze e le abilità); nel contempo si è anche proceduto alla dissoluzione dei confini tra discipline:

<<...[occorre] impostare anche l'insegnamento scolastico più specifico e specialistico alla luce del principio ologrammatico che coglie e sollecita il tutto anche nella parte e che fa dell'apertura all'interno della cultura e della vita il tratto fondamentale del suo costituirsi.>>

Con simili affermazioni¹²⁵, i confini disciplinari tendono a dissolversi, per lasciare il posto ad una *mappa dei saperi* più comprensiva e unitaria, di cui i singoli apprendimenti sono i nodi interconnessi.

<<...gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi in sé stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto.>>

Per cogliere a pieno la portata post curricolare di queste affermazioni è sufficiente ricordare che, da sempre, lo spessore ed i confini delle discipline costituiscono un riferimento essenziale per la definizione del tracciato curricolare e delle sue articolazioni interne; per questo, se si riducono le discipline a repertori di sapere e saper fare, entro una mappa culturale più comprensiva, si priva il curricolo di ogni riferimento preciso per la definizione dei tracciati curricolari, spostando l'attenzione sulla centralità dei bisogni degli studenti.

¹²⁵ Il senso di queste affermazioni è evidente: non è necessario che l'alunno *riproduca* dentro di sé, in modo speculare, lo *schema* formale e contenutistico che definisce ogni disciplina. Non è questo lo scopo. E' importante invece che lo studente si nutra di questi sapere e saper fare per maturare le proprie competenze culturali, professionali e di vita. Si potrebbe dire: i saperi e saper fare disciplinari devono esser pensati come ingredienti, che hanno volare solo in relazione al piatto che di volta in volta si vuole cucinare.

Vi è, infine, un terzo elemento orientato in senso post curricolare: si tratta dei cosiddetti *Piani di studio personalizzati*. Per quanto detti piani conservino la natura di un tracciato, che collega il punto di partenza del singolo alunno al sistema delle mete comuni passando attraverso il terreno dei saperi, non si può fare a meno di osservare che essi presentano, comunque, due caratteristiche non facilmente inquadrabili entro una cornice curricolare classica.

Intanto, il fatto di abbandonare l'idea di un tracciato *unico* per tutto il gruppo classe (con tutte le possibili differenziazioni) e di partire, piuttosto, da un presupposto di moltiplicazione dei tracciati, induce a chiedersi se questa scelta non sia tale da mettere in crisi l'idea stessa di tracciato, quale elemento strutturale del curricolo: in effetti, laddove una pluralità di linee, con diversi punti di partenza e di arrivo, si intersecano nei più diversi modi, ha ancora senso parlare di tracciato? Non si è già fatto il passo decisivo verso un altro modo di pensare l'esperienza ed il processo di apprendimento?

Ancor più significativo è, poi, il modo in cui le *Indicazioni* 2004 fissano il rapporto tra l'attività progettuale e i piani di studio personalizzati. Uno degli assiomi basilari del codice curricolare è che la progettazione del tracciato deve precedere il cammino reale di chi apprendere. Qui le cose stanno in modo diverso: questi piani sembrerebbero essere il risultato finale, *a posteriori*, del concreto agire didattico in situazione:

<<L'insieme delle Unità di apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al Piano di studio personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie...>>

Se così fosse, i piani di studio personalizzati si collocherebbero fuori dalle logiche di progettazione del tracciato e dei suoi passi necessari, per entrare nella prospettiva delle occasioni (delle opportunità) e dei passi possibili.

E veniamo alle *Indicazioni* del 2007, un documento che, nel prendere il posto della versione precedente, si richiama e recupera esplicitamente la matrice curricolare. Sarebbe, tuttavia, un errore pensare, con questo, di assistere ad una pura e semplice riedizione del passato: alla ripresa dell'impianto curricolare classico fa, infatti, da contro canto la presenza di elementi, che non si lasciano facilmente comprimere entro una logica curricolare e che, a ben vedere, non possono che ingenerare tensioni.

Ci riferiamo, in particolare, ad alcune affermazioni di principio, presenti nel documento di cornice *Cultura, persona e scuola*. Si comincia con il tema della centralità della persona e delle differenze personali:

<<Lo **studente è posto al centro** dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.>>; <<In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per **individui astratti**, ma per **persone** che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.>> [*grassetto nostro*]

Per passare a quello delle *competenze*:

<<La scuola che è orientata a promuovere l'imparare ad apprendere, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, **finalizza** il proprio curriculum **allo sviluppo delle competenze fondamentali**. In un **curricolo centrato sulle competenze** le conoscenze hanno un peso importante, ma non sono fine a se stesse, sapere inerte, spendibile solo nei confini di un'aula scolastica, ma non significativo per la vita. Una concezione non nozionistica del sapere è interessata non tanto a ciò che un alunno sa, ma a quello che sa fare e sa diventare con quello che sa.>> [*grassetto nostro*]

Per arrivare, infine, a considerazioni di tipo metodologico didattico, che ricordano molto da vicino alcuni passi delle *Indicazioni* del 2004:

<<La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della **singularità e complessità di ogni persona**, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione>>

<<Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per **individui medi**, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare **percorsi formativi** sempre più **rispondenti alle inclinazioni personali** degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.>> [*grassetto nostro*]

Basterebbero da sole queste affermazioni ed, in particolare, quella relativa alla centralità della persona, per rendersi conto di come la loro traduzione operativa sia tale da risultare incompatibile con l'idea di curriculum o, quantomeno, con l'idea di curriculum

presente nella scuola italiana. Un'effettiva presa in carico della centralità della persona e della questione delle competenze sembrano tali da esigere, come si dirà, cambiamenti profondi e nuovi equilibri ad ogni livello.

In conclusione, ciò che ci sembra emergere dall'analisi comparativa dei due documenti è che essi paiono caratterizzati da dinamiche simili, ma di segno opposto: mentre le *Indicazioni* del 2004 puntano decisamente a scenari di tipo post curricolare, ma conservano al proprio interno residui riconducibili ad un impianto curricolare; le *Indicazioni* del 2007, pur nel loro dichiarato intento di ritornare ad una impostazione di tipo curricolare, contengono affermazioni di principio e valoriali difficilmente inquadrabili entro un dispositivo curricolare.

5. La persona come possibile chi dell'apprendere

Il primo dei fermenti di cambiamento precedentemente evidenziati su cui è necessario riflettere è costituito, senza dubbio, dal *principio* della *centralità della persona*; e questo non solo perché è affermato in entrambe le versioni delle *Indicazioni nazionali*, ma anche perché il “pieno sviluppo della persona umana” rappresenta il perno attorno al quale ruota il testo della nostra Costituzione. Nel contesto del nostro discorso, l'importanza di questo principio è legata al fatto che, se perseguito in modo coerente e sistematico, è destinato ad avere un impatto considerevole sul modo di configurare il *chi* dell'esperienza e del processo di apprendimento e, dunque, sul codice. Al fine di chiarire e giustificare il senso di questa affermazione, dovremo procedere ad un approfondimento della nozione di *persona umana* e, poi, ad una sua delimitazione rispetto al corrispondente concetto di individuo/tipo.

5.1 Essere e vivere da persone

In un corposo saggio¹²⁶ dedicato all'origine e all'articolazione del concetto di persona, G. Bertagna ne rintraccia le radici all'interno della *tradizione ebraico - cristiana*:

<<...quest'idea di «persona umana» sarebbe scaturita, storicamente, dallo sforzo di pensare in termini razionali e discorsivi l'esperienza della fede in Gesù Cristo.... Nondimeno il concetto in questione sarebbe scaturito dallo sforzo razionale di trovare argomenti intersoggettivamente difendibili per sostenere e diffondere questa fede rivelata...>>¹²⁷

In particolare, secondo l'autore, per risalire all'origine dell'idea di persona occorre richiamarsi al concetto di “anima cristiana”. In effetti, se per un greco antico l'anima razionale e il corpo materiale erano due sostanze distinte, accostate temporaneamente durante la vita, ma che alla morte avrebbero preso ciascuno la propria strada, per un cristiano fu subito chiaro che la soggettività umana, non sarebbe stata soltanto l'unione di *sarx*, carne, e di *psyché*:

<<Essa sarebbe stata, invece, soprattutto, la sede del *nishmat-hajjîm*, l'**alito di Dio**. Questo alito, insufflato dal creatore per mezzo di Gesù Cristo, liberamente, in ogni uomo, fin dall'inizio del suo essere, lo avrebbe reso, unico tra tutte le creature, a «sua immagine e somiglianza» (Gn 1,27), persona libera che può amare e donare.>>¹²⁸

Insomma, la persona umana, oltre ad essere corpo e psiche, troverebbe il proprio fondamento ultimo e la propria essenza nell'*alito* di Dio presente in ogni uomo o, se si preferisce, nella *scintilla* di vita che Dio trasmette ad Adamo, nel celebre affresco della cappella Sistina. Tutto ciò, com'è evidente, ci rimanda ad una componente trascendente e meta empirica presente nell'essere umano:

<<Questa componente, nel fondare «la persona umana», la sorpasserebbe e la completerebbe, trasformandola con il dono del suo Intero. ... »...>>¹²⁹

¹²⁶ G. Bertagna, *Religione antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G.Sandrone (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e prospettive didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano, 2009

¹²⁷ Ivi, p. 117

¹²⁸ Ivi, p. 89

¹²⁹ Ivi, p. 117

Se questa è la persona umana, allora, entro questa prospettiva, il *vivere da persona* consisterebbe nel ritrovare e custodire dentro di sé questa scintilla, uniformandosi ad essa, lungo un percorso di auto superamento, che ha come termine ultimo la perfezione stessa di Dio: <<Siate voi dunque perfetti come è perfetto il Padre vostro celeste>> (Mt, 5, 48). Fin qui la *narrazione mitico religiosa* propria della tradizione ebraico cristiana; da essa, in termini di discorso positivo, si può ricavare almeno questo: che alcuni uomini hanno avvertito dentro di sé qualcosa di talmente prezioso e speciale, da ritenere che nel loro intimo albergasse l'alito di Dio, da custodire e da sviluppare.

Nel corso dei secoli, naturalmente, il concetto di persona ha incontrato sul proprio cammino altre prospettive ed altri concetti, con cui è entrato in relazione assumendo nuove sfumature di senso, ma senza mai smarrire la propria specificità e originalità:

<<Si tratta, quindi, di un concetto storico che, anche quando, come è accaduto in questi ultimi secoli, è stato sottoposto ad un intenso processo di secolarizzazione che ha dimenticato la sua specifica radice teologico-trinitaria, più che perduto, ha semmai *ri*-assunto in maniera adatta ogni volta allo spirito dei tempi questi suoi caratteri originari.>>¹³⁰

Per quanto interessante ed utile possa essere l'addentrarsi nei dettagli di questa complessa storia, in questa sede, per noi servirà soltanto mettere a fuoco il significato da attribuire all'espressione "persona umana". A questo scopo, ci avvarremo di alcune riflessioni, a nostro parere fondamentali, dedicate da E. Husserl al tema della persona, e proprio per questo variamente riprese da diversi autori che si richiamano alla sua scuola¹³¹.

Nelle sue riflessioni, il filosofo tedesco distingue due modalità o *vie di accesso* all'essere umano, radicalmente diverse tra loro: la prima, tipica dell'atteggiamento naturalistico e oggettuale, si caratterizza per il fatto di considerare l'essere umano come un'unità psico-fisica.

Da questo punto di vista, l'essere umano appare costituito da un corpo che presenta ogni sorta di proprietà cosali, ma che è anche un corpo proprio, ossia un corpo animato da una psiche; l'analisi della psiche, inoltre, consente di incontrare anche il fenomeno dell'io come costitutivo dell'uomo. E' appena il caso di aggiungere che, in base a

¹³⁰ Ivi, p. 117

¹³¹ Per citare solo i principali, si possono ricordare, M. Scheler, M. Heidegger, M. Merleau Ponty, J.P. Sartre, J. Patočka, e, più recentemente, R. Spaemann.

questo primo approccio, l'essere umano risulta interamente risolvibile in termini di proprietà naturali e di leggi causali, senza che si possa in alcun modo incontrare traccia della persona:

<<La psiche anima il corpo proprio ed il corpo proprio animato è un oggetto della natura nell'ambito dell'unità del mondo spazio temporale. Io vedo un gatto che gioca e lo considero natura, come fa lo zoologo. Lo vedo come un organismo fisico, ma anche come un corpo proprio che ha sensazioni e che è animato, appunto come un gatto.>>¹³²

Se si vuole, invece, accedere alla dimensione della persona umana ed evidenziarne le strutture fenomeniche, occorre secondo Husserl mettere da parte l'approccio naturalistico, per assumere quello che egli chiama *atteggiamento personalistico*:

<<Completamente diverso è l'atteggiamento personalistico, in cui noi siamo sempre quando viviamo insieme, quando ci parliamo, quando salutandoci ci tendiamo la mano, nell'amore e nella repulsione, nella meditazione e nell'azione ...:[è l'atteggiamento] in cui siamo, anche, quando consideriamo le cose che ci circondano appunto come il nostro ambiente circostante e non, come nelle scienze della natura, come una <<natura>> obiettiva.>>¹³³

Il fatto che per accedere alla dimensione della persona si debba abbandonare l'atteggiamento naturalistico significa, evidentemente, che la persona non è un concetto di origine naturalistica. Ciò che vi è di caratteristico in questo diverso atteggiamento, è il fatto che l'essere umano non ci appare più solamente come un oggetto del mondo, ma piuttosto come il *soggetto* o il centro di un *mondo circostante*. E con questo incontriamo la prima e fondamentale struttura fenomenica, che caratterizza la persona umana:

<<Come persona io sono quello che sono (così come ogni altra persona è quella che è) in quanto *soggetto di un mondo circostante*. I concetti di io e di mondo circostante sono inseparabilmente in un rapporto reciproco.>>¹³⁴

¹³² E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologia, Libro secondo* (1952), trad. it. Einaudi, Torino, 1967, p. 572 - 573,

¹³³ Ivi, p. 579

¹³⁴ Ivi, p. 581

Parlare della persona come di un soggetto tuttavia, non basta: anche gli animali, a loro modo, sono soggetti di un proprio mondo circostante, senza per questo essere persone. Occorre allora precisare che la soggettività della persona è caratterizzata dall'essere un *io*, intendendo con questo non solo il fatto di essere il centro di atti intenzionali (cosa che in qualche modo appartiene anche agli animali), ma soprattutto il fatto di manifestare la capacità di *riferirsi a sé stessa*, nella riflessione o nel discorso, mediante l'uso della prima persona – ciò che L. Rudder Baker chiama la “prospettiva in prima persona” o autocoscienza¹³⁵.

Avendo sullo sfondo questo fondamentale tratto distintivo della persona, cioè il suo essere un *io* soggetto di un mondo circostante, si fa strada la possibilità di mettere in luce altre importanti caratteristiche distintive dell'essere persona. Così, se si riflette, sul tipo di relazione che lega l'*io* personale al suo mondo circostante, ci si rende conto che il concetto naturalistico di *stimolo*, nel senso di agente che genera una reazione o risposta automatica, non è più applicabile:

<<il concetto [*naturalistico*] di stimolo assume un significato fundamentalmente nuovo. Al posto del rapporto causale tra cose e uomini in quanto realtà naturali si presenta la *relazione motivazionale* tra persone e cose...>>¹³⁶

L'affermazione secondo cui la persona che vive nel proprio mondo circostante risponde alla *relazione di motivazione*, e non alla legge dello stimolo in senso naturalistico, rileva un tratto di grande rilievo. Ci dice, infatti, che il mondo circostante non è un mondo fatto innanzitutto di *cose*, quanto piuttosto di motivi, che agiscono sulla persona con una forza maggiore o minore:

[*in quanto motivi*] <<...le unità cosali sono punti di partenza di tendenze più o meno <forti>...Il loro essere, il loro essere-conformate-così-e-così ...occupano i suoi (del soggetto) interessi, suscitano il suo desiderio di goderne, di giocare con esse, di utilizzarle come mezzi, di riplasmarle sulla base della rappresentazione di una scopo. Esse fungono allora, a gradi sempre diversi, da

¹³⁵ L. Rudder Baker, *Persone e corpi* (2000), trad. it. B. Mondatori, Milano, 2007, p. 74: “Un essere coscivo diventa autocosciente acquisendo la prospettiva in prima persona, una prospettiva a partire dalla quale pensa se stesso come un individuo che sta di fronte ad un mondo, come soggetto distinto da qualsiasi altra cosa.”

¹³⁶ Husserl, *Idee...*, cit. p. 585

stimoli per il suo agire (o, per non dimenticare l'aspetto negativo, per il suo patire). Del resto, il soggetto della motivazione può aderire allo stimolo oppure resistergli...>>¹³⁷

Ci dice, poi, che la persona deve essere accostata e capita a partire dalla relazione di motivazione:

<<Un essere umano sfugge alle leggi di natura, e il suo agire deve essere *compreso* a partire da una rete di rimandi, da un sistema olistico che permette il manifestarsi dei significati, i quali non sono cose che influenzano casualmente il soggetto, allo stesso modo in cui il martello piega un chiodo. Il mondo, ciò che consente l'apparire, non è infatti qualcosa di fisico, ma una intelaiatura di senso: una condizione di possibilità.>>¹³⁸

E ci dice, ancora che la persona, in quanto soggetto della motivazione, si presenta come un *io* caratterizzato dalla *libertà*; una libertà che, ai livelli più bassi, si manifesta come possibilità di adesione o resistenza all'azione dei motivi, ma che a livelli più elevati si manifesta come capacità autonoma di aderire ai motivi razionali:

<<...l'io personale non si costituisce soltanto come una personalità determinata dagli *impulsi*, trascinata cioè fin dall'inizio soltanto da <<*istinti*>> *originari*, passiva nei loro confronti, ma anche un *io superiore, autonomo, liberamente attivo*, guidato specialmente da *motivi razionali*, e non meramente trascinato e prigioniero.>>¹³⁹

In una prospettiva personalistica, dunque, non solo è legittimo parlare di libertà del soggetto, ma è necessario farlo; in caso contrario, per dirla con Wittgenstein, la maggior parte dei giochi linguistici di cui è intessuta la nostra vita quotidiana non potrebbe funzionare. Se quello della libertà è certo uno dei caratteri più importanti della persona umana, altrettanto basilare è un ulteriore tratto, che Husserl chiama *auto percezione riflessiva*. Si tratta della possibilità per l'io personale di interrompere il flusso del vivere spontaneo e irrifletto, che lo caratterizza quando opera nel proprio mondo circostante, per rivolgere l'attenzione a sé stesso ed autopercepirsi. In questo caso:

¹³⁷ Ivi, p. 585 - 586

¹³⁸ V. Costa, *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologia*, Quodlibet, Macerata, 2009

¹³⁹ Husserl, *Idee...*, cit. p. 646

<<La vita irriflessa dell'io in relazione con ogni sorta di datità, con un mondo circostante di cose estraneo all'io, con un mondo di beni, ecc. assume una forma del tutto particolare, appunto quello della riflessione su se stesso, dell'autopercezione, la quale è dunque un modo particolare dell'«io vivo» nel contesto generale della vita dell'io.>>¹⁴⁰

Questa possibilità di autopercepirsi e di riflettere su se stesso apre all'io la possibilità di conoscersi, per quanto, ovviamente, questa possibilità sia confinata entro limiti precisi, stabiliti, in primo luogo, dal fatto che l'esperienza e la riflessione non possono penetrare il fondo oscuro della vita:

<<...originariamente, io non sono propriamente un'unità derivante dall'esperienza associativa e attiva...L'io non è, originariamente, in virtù dell'esperienza ...bensì in virtù della vita...L'io può essere diverso dall'io come unità appercettiva. Può avere capacità nascoste (disposizioni) che non si sono ancora manifestate ...Un uomo non si «conosce», non «sa» che cos'è; impara a conoscersi.>>¹⁴¹

E, poi, anche dal fatto che l'io, la persona umana, non è un'entità statica, ma libera ed in continuo sviluppo:

<<...l'io si sviluppa costantemente, il suo agire e il suo patire continuano a far sentire i loro effetti. L'io si esercita, si abitua, nel comportamento successivo è determinato dal precedente, la forza di certi motivi si accresce, ecc. L'io “conquista” certe capacità, si pone certi scopi e, raggiungendo questi scopi, attinge certe facoltà pratiche.>>¹⁴²

E' importante rilevare che, i fenomeni della libertà e dell'auto percezione riflessiva sono alla base della possibilità, per la persona umana, di modificare se stessa o, per usare un'espressione di R. Spaemann¹⁴³, di *transcendersi* per diventare altro da *come si è*, ma non da *chi si è* (una persona).

Per quanto non sia possibile dar conto in poche note della ricchezza delle riflessioni di Husserl, non possiamo tacere di un'ultima caratteristica essenziale della persona: si tratta del fatto che, all'interno del proprio mondo circostante, la persona non incontra

¹⁴⁰ Ivi, p. 639

¹⁴¹ Ivi, p. 643-644

¹⁴² Ivi, p. 644

¹⁴³ . Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”* (1998), trad. it. Laterza, Bari, 2005

solo ciò che è *altro da sé*, ossia cose e animali, ma anche altri soggetti, *altri io* operosi nel proprio mondo circostante. E' con questi *alter ego*, che la persona si trova in una relazione originaria di riconoscimento. L'altro io non ci è dato, dapprima, come un ente naturale a partire dal quale inferiamo il suo essere persona, ma ci è dato *originariamente* come persona¹⁴⁴, ossia come un essere autonomo e proprio, che vive con noi in un mondo circostante *comune*:

<<Nell'esperienza comprensiva dell'esistenza dell'altro, noi concepiamo senz'altro l'altro come soggetto personale, e quindi come un soggetto in relazione con oggettività, con le quali anche noi siamo in relazione: con la terra e il cielo, coi campi (...) Siamo in relazione con un mondo circostante comune – siamo entro un'associazione personale: le due cose vanno insieme.>>¹⁴⁵

Anche con le persone che vivono nel nostro mondo circostante, naturalmente, sussiste una relazione di motivazione:

<<Così come le cose meramente fisiche...promuovono una "motivazione"... gli uomini suscitano "immediati" effetti personali gli uni negli altri, effetti personali, effetti intuitivi. Hanno, gli uni per gli altri, una "forza motivante".>>¹⁴⁶

Su questa base, le persone si dirigono le une verso le altre, si accordano o si respingono e costruiscono soggettività sociali di vario genere.

5.2 *Una scuola orientata alla persona*

A partire dai fondamentali chiarimenti ricavati dall'analisi husserliana, è ora possibile procedere ad una delimitazione reciproca delle nozioni di individuo e persona.

Per *individuo*, come si ricorderà, abbiamo inteso colui che, in quanto possiede determinate caratteristiche, può essere assegnato ad un *tipo*, sia esso fisico, psicologico, sociale, culturale, di età, ecc., come suo caso o esemplare. In altri termini, se il tipo

¹⁴⁴ Ivi, p. 39: "La relazione delle persone...è già sempre data. Ogni persona si trova con ogni altra in una relazione *a priori* ... Esistono una repulsione e una integrazione fra le persone, che si fondano su differenze qualitative. Ma queste si radicano in una fondamentale relazione di riconoscimento..."

¹⁴⁵ Husserl, *Idee...*, cit. p. 587

¹⁴⁶ Ivi, p. 588

rappresenta un'astrazione o uno schema logico, il singolo individuo ne è l'incarnazione concreta; ne segue che, nel momento in cui si assegna un essere umano ad un tipo, di fatto lo si *riduce* più o meno consapevolmente ad uno schema, rendendolo prigioniero di un'astrazione. Così, ad esempio, quando si giudica qualcuno *egoista*, ci si aspetta che egli sia tale in ogni circostanza e per tutta la vita, e ci si meraviglierebbe di un suo gesto di altruismo sia pure occasionale.

Se questo è ciò che s'intende per individuo, sembra chiaro che non è possibile *ridurre* la persona a mero individuo. Intanto, si potrebbe osservare, per ragioni di ordine grammaticale: questi due concetti non sono tra loro congruenti, nel senso che presuppongono atteggiamenti e contesti d'uso diversi; per parlare della persona come di un individuo devo, infatti, abbandonare l'atteggiamento personalistico e considerarla come semplice unità psicofisica, dotata di certe proprietà oggettive, e viceversa.

Ma, anche a prescindere da considerazioni relative ai giochi linguistici in cui i termini ricorrono, vi sono almeno due ragioni sostanziali per cui la persona non può essere ridotta individuo. Si tratta di questo: intanto, la persona è sempre una *realtà* complessa e articolata, mentre il tipo è solo un' *astrazione formale* che non trova mai pieno riscontro nella realtà concreta; e, inoltre, la persona, in quanto è libera e può riflettere su di se stessa, può sempre modificarsi e cambiare, mentre l'individuo, avendo a proprio fondamento uno schema astratto, presenta necessariamente i caratteri di uno stereotipo rigido e immutabile.

Con questo non si vuole, certo, affermare che la persona umana non possa in alcun modo presentare i tratti salienti di un qualche tipo fisico, mentale, sociale, culturale, ecc., o di più tipi contemporaneamente; ciò che si vuol dire è che non può mai cominciare con nessuno di essi, e neppure con la loro sommatoria. Pretendere di fare della persona un individuo è come pretendere di far coincidere la mobilità di un volto con la rigidità di una maschera, che è tale proprio perché, per sua natura, rinvia sempre a qualcosa di ulteriore. E' interessante, a questo proposito, una considerazione che B. Pasternak mette in bocca al dottor Živago:

<<E' bene quando una persona contraddice le nostre aspettative, quando è diversa da un'immagine che ce ne siamo fatta. Appartenere a un tipo significa la fine dell'uomo, la sua condanna. Se non si

sa invece come catalogarlo, se non è 'caratteristico', allora possiede già metà dei requisiti desiderabili, è libero da sé stesso, con un granello in sé di assoluto.>>¹⁴⁷

Ma, posto che la persona non sia riducibile ad individuo, resta comunque da chiarire, in che modo possa essere caratterizzata sotto il profilo della sua identità specifica.

Ora, se si considera che le persone, anche le più simili, sono distinguibili per un numero incalcolabile di differenze fisiche, psichiche, mentali, sociali, culturali, ecc., si deve riconoscere le persone non sono *individui/tipi*, ma *individui/singoli*, ossia *individualità* uniche e irripetibili, la cui identità può essere analizzata, descritta e studiata. Nel rimarcare questo, naturalmente, non si sta dicendo niente di particolarmente sorprendente: anche i ciottoli di una spiaggia, le foglie di una betulla, le pecore di un gregge sono entità singole, uniche e irripetibili, esattamente come gli essere umani. Di più: lo stesso essere umano, considerato in termini naturalistici come semplice unità psicofisica, può essere interamente ricondotto al complesso ed alla sintesi delle sue differenze particolari.

Questo non si può dire, invece, della persona umana: certo anche la persona manifesta i caratteri dell'individualità singola, che le derivano dall'averne un corpo, una psiche ed un io; ma il punto è che questi caratteri li ha *nel modo* che è proprio della persona, e non nel modo delle pietre, delle foglie e degli animali. Se la persona fosse solo individuo/singolo, allora la sua singolarità sarebbe *legge* per la persona, ed essa sarebbe prigioniera delle proprie differenze particolari.

Così non è, perché tra il modo di essere individuo/singolo della persona e quello degli altri esseri naturali, c'è una *differenza essenziale*: mentre il ciottolo, la foglia, la pecora e, persino, l'essere umano in quanto mera unità psico-fisica sono singolarità uniche e irripetibili, ma non lo sanno e non se ne curano, la persona umana, in quanto è l'*io* di un mondo circostante ed è mosso da motivi, non solo è *consapevole* della propria identità unica e irripetibile (libera e responsabile), ma se ne *cura*, la *assume* nel modo della relazione di motivazione e si rapporta ad essa come a qualcosa da preservare e difendere, da promuovere o da modificare; qualcosa a cui, in ogni caso, dare senso e valore. Si potrebbe aggiungere che se ne cura al punto da arrivare a ritenere, come nella tradizione giudaico cristiana, di avere nel proprio intimo una scintilla divina.

¹⁴⁷ B. Pasternak, *Il dottor Živago* (1957), trad. it. Feltrinelli, Milano, 2003, p. 242

Dopo quanto si è detto a proposito della persona e della sua peculiare identità, dovrebbe essere chiaro perché il principio del *mettere al centro la persona* (e non l'individuo), che accomuna le *Indicazioni* del 2004 e quelle del 2007, può avere un impatto dirompente sul modo di configurare il *chi* dell'esperienze del processo di apprendimento; sostituire l'individuo con la persona significa scardinare uno dei pilastri su cui poggia il codice curricolare, che ha governato e governa le pratiche educative e didattiche proprie della scuola italiana.

Posta la centralità della persona, sembra evidente, non è più possibile educare ed istruire colui che *sa* e ha *cura* della propria identità, unica e irripetibile, come se si trattasse di un individuo/*singolo* non consapevole di esserlo e, tanto meno, come se fosse un individuo/tipo all'interno di un insieme, di un gruppo, di una classe o di una nazione. Si interroga Bruner, in un suo scritto:

<<Le scuole si devono proporre semplicemente di riprodurre la cultura, di uniformare i giovani a uno stesso stile, trasformandoli in tanti piccoli americani o a tanti piccoli giapponesi?>>¹⁴⁸

Se si mette *al centro* la persona, la risposta è ovviamente negativa: una volta configurato il *chi* dell'apprendere come persona, non è più possibile, impostare le pratiche educative e didattiche a partire dallo studente medio, con lo scopo di uniformare tutti ad un determinato standard, mediante l'attivazione di un processo educativo e di istruzione mirato alla tipizzazione. Tuttavia, riconosciuto che configurare il *chi* come persona comporta il superamento di ogni astrazione e stereotipo, non è altrettanto semplice definire che cosa comporti, in termini positivi, il *mettere al centro la persona*.

Ciò che si può dire in linea generale è questo: considerare il *chi* come persona significa, nel pensare e progettare le pratiche educative e didattiche, partire sempre da ciò che ogni studente di fatto è, ossia un *io personale*, che è soggetto di un proprio *mondo circostante*, che è mosso dalla relazione di *motivazione*, che è *libero* di rispondere o rifiutare la sollecitazione di diversi ordini di motivi, che è sempre aperto all'*auto riflessione percettiva* e, dunque, alla possibilità di conoscersi ed anche di trascendersi e progettarsi, che, pur in presenza di tratti tipici, è caratterizzato da un'*individualità*

¹⁴⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997, p. 7

singola, fatta da una miriade di differenze fisiche, psichiche e dell'io, di cui sa e di cui si prende cura, che ha una *relazione* originaria con *altri io*, che riconosce e che lo riconoscono come persona.

E' chiaro, altresì che, nel momento in cui si mette al centro la persona, il compito della scuola diventa quello di aiutare ciascuno a scoprire le proprie potenzialità e valorizzarle, per realizzarsi pienamente come persona secondo il proprio progetto, nei diversi campi del vivere e dell'agire. In altri termini, si dovrebbe partire da quel individuo/singolo, consapevole, che ciascuno di noi è, per promuovere la sua individualità singola, attraverso un processo di personalizzazione (non di tipizzazione).

Ma, se di questo si tratta, non è forse troppo pretendere dalla scuola che configuri concretamente il *chi* come persona, assunta come paradigma di propri tutti i giochi educativi e didattici?

Non c'è dubbio che, in un contesto ancora profondamente segnato dal codice curricolare, tutto ciò è destinato ad apparire quantomeno *utopistico*; al di là dei facili ottimismo, la centralità del paradigma della persona, in una scuola come l'attuale, non può costituire la regola, ma solo l'eccezione, legata alla buona volontà dei singoli docenti. Ciò che pertanto si prospetta, quando si parla di *mettere al centro la persona*, è un lungo percorso fatto di atteggiamenti e di scelte coerenti, che sposti progressivamente l'orientamento della scuola nel suo insieme dall'individuo alla persona, ossia da ciò che accomuna a ciò che diversifica.

Naturalmente, perché questo sia possibile, molte cose devono accadere ed a diversi livelli. In ogni caso, il primo passo da compiere in questa direzione non può che essere quello di rendere ordinario ciò che Husserl chiamato *atteggiamento personalistico*, consistente nel riconoscere l'altro come persona, nel trattarlo come tale, facendosi a propria volta riconoscere come persone, e non solo in modo formalistico. E, naturalmente, senza dimenticare che l'atteggiamento oggettivante si ripresenta continuamente in mille forme e che vi sono svariate scappatoie per *non riconoscere* l'altro come persona.

Solo a partire da questo passo fondamentale diventa possibile affrontare i problemi legati alla traduzione operativa del principio della centralità della persona.

6 Le competenze ed il che cosa dell'apprendere

Il secondo fermento da considerare, presente nei documenti ufficiali in esame, è rappresentato dalle *competenze*, un tema anche troppo dibattuto, ma di sicuro interesse, per gli effetti che è destinato ad avere sul modo di configurare il *che cosa* dell'apprendere tipico del codice curricolare.

Anche a questo proposito cercheremo di seguire un percorso simile a quello già utilizzato per mostrare come la nozione di persona umana potrebbe rinnovare il modo di configurare il *chi* dell'apprendere; partiremo cioè da una riflessione sul concetto di competenza per poi passare ad illustrare le ragioni per cui questo tema ci sembra destinato a cambiare il modo di pensare e organizzare il *sistema degli apprendimenti*.

6.1 Le competenze in quanto categoria di apprendimenti

Per caratterizzare in modo essenziale e rapido le competenze, anche al fine di distinguerle da altre categorie di apprendimenti, si può cominciare con il rilevare che intrattengono una relazione *strutturale* con la realtà o, meglio ancora, *appartengono* alla realtà. In effetti, esse costituiscono il modo ordinario con cui le persone operano ed entrano in relazione con qualche aspetto o settore della realtà: sono esse che ci sostengono e ci orientano negli impegni di vita quotidiana o professionale, non importa se come casalinghe, impiegati di banca, direttori d'orchestra oppure cuochi.

Per quanto le competenze siano costantemente all'opera, in noi e attorno a noi, non è tuttavia un compito agevole quello di fissarne l'identità e la natura. Considerato il loro carattere proteico e sfuggente, per poterne discuterne è necessario, anzitutto, dotarsi di un qualche *criterio di individuazione* che ci consenta di fissarle e di riconoscerle.

Nel corso degli ultimi anni, sono stati elaborati e proposti diversi criteri, ciascuno con i propri pregi e difetti. In questa sede, si assumerà come riferimento il criterio di identificazione proposto da G. Bertagna:

<<Le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa

dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto. Mentre le capacità esprimono la forma dell'essere potenziale di ciascuno, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date.>>¹⁴⁹

Il precedente criterio di identificazione può essere riformulato adeguatamente anche nel seguente modo, che ha il vantaggio di mostrarci le competenze all'opera: *Le competenze sono un saper essere/agire/fare personale, che richiede la mobilitazione delle risorse proprie di ciascuno, delle conoscenze e delle abilità di cui dispone, per fronteggiare un compito unitario in situazione.*

Questa riformulazione del criterio senza dubbio identifica le competenze in modo ampio e generico, ma sufficientemente preciso per i nostri scopi: così, ad esempio, nel momento in cui vediamo un direttore d'orchestra all'opera, è facile riconoscere nel suo agire l'esercizio di una competenza, in quanto ci troviamo di fronte, appunto, ad un essere/agire fare personale, che mobilita le risorse ed le energie di cui dispone e che utilizza le conoscenze e abilità acquisite, per fronteggiare quel compito unitario che è l'esecuzione di un'opera. Lo stesso accade, quando vediamo un cuoco che prepara un pranzo o una casalinga che rassetta la casa.

Sotto il profilo metodologico, la via più rapida e proficua, per rendere più chiaro ciò che questo criterio di riconoscimento racchiude, è quella di utilizzarlo per operare un confronto rispetto ad un'altra categoria di apprendimenti, certamente più nota e di gran lunga più diffusa nelle scuole, quella delle *conoscenze* e delle *abilità*.

Se volessimo fissare mediante un'espressione riassuntiva la natura propria delle conoscenze e delle abilità, in quanto apprendimenti, potremmo affermare che sono *oggetti socio culturali*. Ciò che si intende dire, con questa locuzione un po' insolita, è che: a) le conoscenze e le abilità, sono *oggetti*, in quanto hanno una propria realtà e consistenza autonoma, a prescindere dal loro effettivo esercizio o dal riferirsi ad esse in una qualsiasi attività di insegnamento e apprendimento; b) che questa loro *oggettualità* è di tipo *culturale*, nel senso che sono oggetti che trovano la loro collocazione all'interno di uno o più sistemi simbolici propri della cultura; c) infine che, in quanto oggetti culturali, sono il prodotto o il risultato di una qualche attività o esperienza culturale e, dunque, hanno natura storico sociale.

¹⁴⁹ G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, p. 94

Pendiamo, ad esempio, un qualsiasi evento storico, come il fatto che Cesare in un dato momento della storia di Roma ha “passato il Rubicone”. Questo particolare episodio, a suo modo emblematico, è stato fatto oggetto di studio da parte degli storici, ricostruito nei suoi dettagli ed, infine, narrato; in questo senso, si può affermare che la ricostruzione storica dell’episodio si è tradotta, a tutti gli effetti, in un oggetto socio culturale, cioè in una conoscenza (informazione), dotata di una propria consistenza autonoma - se vogliamo anche materiale - che la rende reperibile nei libri e sempre disponibile all’interno di quel particolare settore della cultura, che è il sapere storico. Questa particolare *conoscenza* storica, in quanto ha una propria consistenza autonoma (sia pure convenzionale e provvisoria), può essere assunta, all’interno delle pratiche didattiche, come un possibile apprendimento.

Affinché una semplice *conoscenza* come questa, depositata nelle narrazioni degli storici, si trasformi in *apprendimento*, è necessario, intanto, che subisca un processo di stilizzazione (semplificazione o stereotipizzazione) che la renda adatta alle esigenze dell’insegnamento; poi, che sia *nominata* e, perciò, resa *pubblica*, in quanto contenuto di un apprendimento - poniamo *i motivi che spinsero Cesare a passare il Rubicone*; infine, che sia assegnata ad una categoria di apprendimenti come, p.e., conoscere *i motivi che spinsero Cesare a passare il Rubicone*. Questo marcatore linguistico segnala che, ciò che prima era solo un oggetto culturale, ora è stato assunto all’interno delle pratiche didattiche come apprendimento possibile.

Tutto ciò che si è detto delle conoscenze può essere ripetuto, con le opportune variazioni, anche per le *abilità*: ad esempio, se consideriamo come abilità *l’operazione di somma di due o più numeri qualsiasi*, è evidente che si tratta di un oggetto culturale, che ha una sua identità e consistenza nel campo del sapere matematico, nel senso che identifica e descrive un saper fare o una tecnica riconosciuta e convalidata dai matematici. Anche questo oggetto socio culturale può essere trasformato in apprendimento, mediante un opportuno marcatore linguistico: p.e., saper fare *l’operazione di somma di due o più numeri qualsiasi*.

Richiamare l’attenzione sull’*espressione linguistica* degli apprendimenti, come qui si è fatto, sembrerebbe qualcosa di inessenziale, ma non è così: è solo in quanto sono *nominati* e *descritti*, che gli apprendimenti possono avere corso dentro la scuola come

qualcosa di pubblico e intersoggettivo, e andare a comporre il *che cosa* o il sistema degli apprendimenti.

Considerato che, per esprimere sul piano linguistico un qualunque apprendimento, è sempre necessario ricorrere a *proposizioni* di un qualche tipo, si apre per noi la possibilità di procedere a formalizzare queste espressioni, mediante l'ausilio degli strumenti offerti dalla logica simbolica, il che ci consentirà di rendere più evidente la specificità dei diversi tipi di apprendimenti. Cominciamo con le conoscenze e le abilità. Ora, se si volesse formalizzare un qualsiasi apprendimento in termini di conoscenze e abilità, si potrebbe ricorrere alla seguente *funzione preposizionale* o schema:

$$\forall x \exists y. C(x,y)^{150}$$

Tradotta nel linguaggio un po' macchinoso ma preciso della logica, la formula suona più o meno così: per *ogni* alunno (x), *c'è* una certa conoscenza (y), e x *conosce* y - $C(x,y)$.¹⁵¹

L'interesse di questo schema è dato dal fatto che, nel caso delle conoscenze e delle abilità, tutti i *valori* assegnabili alle due variabili x e y sono determinati: la variabile x ha, infatti, come valori possibili tutti gli alunni di una determinata classe, la variabile y ha come campo di variazione una certa selezione di saperi storici, operata dagli insegnati della classe, anche la relazione C (*conosce*) ha un significato che può esser stabilito con sufficiente precisione. Dato che i campi di variabilità della x e della y sono noti, ne segue che è sempre possibile trasformare il precedente schema in una *proposizione concreta*, che identifica un determinato apprendimento, e non lascia nulla di indeterminato. Lo stesso discorso si potrebbe rifare anche per le abilità.

Ciò che caratterizza, pertanto, l'espressione linguistica delle conoscenze e delle abilità sembra essere la loro *totale determinabilità o dicibilità*, nel senso che è possibile descrivere anticipatamente, con il grado di precisione desiderato e in modo uguale per

¹⁵⁰ Il simbolismo adottato si ispira, con una certa libertà, a quello proposto da W.V.O Quine, *Manuale di logica* (1959) e che ha alle spalle, come è noto, i *Principia mathematica* di Russell ed il *Tractatus* di Wittgenstein. Qui, per semplicità, non vengono presi in considerazione i problemi che nascerebbero dalla trasformazione degli apprendimenti *in obiettivi*, in quanto richiederebbero il ricorso al simbolismo della *logica deontica*.

¹⁵¹ Nei termini della *logica matematica* la relazione C dovrebbe espressa mediante un predicato diadico, ossia a due posti.

tutti gli alunni, ciò che essi devono sapere o saper fare; questo fa sì, tra l'altro, che gli apprendimenti di questa categoria possono essere trasformati in *prescrizioni*, ossia in *obiettivi* o traguardi, posti al termine di un certo arco di tempo.

Si deve, inoltre, rimarcare che, dal fatto che le conoscenze e le abilità sono *oggetti socio culturali* totalmente determinabili sul piano linguistico descrittivo, risultano profondamente condizionate anche le modalità d'insegnamento e apprendimento.

Quando sono in gioco apprendimenti in termini di conoscenze e abilità: a) è sempre possibile determinare a priori e completamente, ciò che si deve insegnare e ciò che si deve apprendere; b) il processo di apprendimento delle conoscenze e delle abilità, in quanto presuppone l'esistenza di oggetti socio culturali, si configura per lo studente, come un processo di acquisizione e, per l'insegnante, come un processo di trasmissione – e questo a prescindere dalle particolari metodologie più o meno attive e costruttive di volta in volta adottate -; c) le conoscenze e le abilità possono essere acquisite da tutti allo stesso modo, e trasformarsi in possesso comune - questo, almeno, è l'ideale che sottende le pratiche di insegnamento e apprendimento che riguardano le conoscenze e le abilità; d) in fase di verifica e valutazione, le conoscenze e abilità possono fungere da metro o parametro per giudicare quanto l'apprendimento di ogni singolo alunno si possa considerare reale ed adeguato; e) dato che gli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità non presentano alcun aspetto indeterminato, ne segue che sono totalmente insegnabili.

L'aver rimarcato, a più riprese, che le conoscenze e le abilità sono oggetti socio-culturali, ci porta ora a chiederci se anche le *competenze* siano degli oggetti socio-culturali - solo un po' più complessi – oppure no.

Sembra chiaro che, per poter affermare che le competenze sono oggetti socio culturali, esse dovrebbero presentare un'evidente *componente socio culturale*; e questo è ciò che effettivamente si riscontra e può essere facilmente documentato. Così, se assumiamo come esempio di competenza il “dirigere un'orchestra di musica sinfonica”, è innegabile che l'esercizio di tale competenza è reso possibile dall'esistenza di un insieme di istituzioni, di tecniche, di riti, di linguaggi, di procedure, di regole, ecc. Da questo esempio si evince che, in generale, non si può parlare di competenze se non si dà

*un'istituzione*¹⁵² *socio culturale* al cui interno si possono esercitare: si può essere competenti, insomma, solo all'interno di un'istituzione già predisposta.

Ma, basta questo per affermare che le competenze *sono* oggetti socio culturali?

La risposta è no. In effetti, per poterlo affermare, non solo le competenze dovrebbero presentare, come di fatto accade, una consistente componente storica e sociale, ma - ed è questo il punto decisivo - dovrebbero evidenziare anche una *natura* di tipo *oggettuale*: dovrebbero, cioè, avere una propria sussistenza autonoma e una propria identità predeterminata e definibile a priori, che tutti coloro che sono competenti dovrebbero far propria allo stesso modo.

Naturalmente, non sono mancati e non mancano studiosi che, con diverse sfumature, hanno sostenuto che le competenze sono appunto questo: oggetti socio culturali molto complessi, risultato dell'aggregazione e organizzazione di insiemi di conoscenze e abilità. Da questo punto di vista, apprendere l'esercizio di una competenza significa, in sostanza, acquisire e assimilare gradualmente le sue parti costitutive, così da ricostruire dentro di sé un oggetto mentale, una disposizione, che è l'immagine speculare dell'oggetto socio culturale.

Basta, tuttavia, anche in questo caso, ricorrere ad un'esemplificazione concreta, per rendersi conto del perché che questa tesi non sia sostenibile. Si è detto che un direttore d'orchestra o un cuoco, nell'esercizio delle rispettive funzioni, si possono considerare competenti. Ora, se *dirigere un'orchestra* fosse qualcosa di simile ad un'abilità, solo molto più complessa, dovrebbe rispondere a questa duplice condizione: deve essere noto *a priori* come ciascuno dirigerà l'orchestra, così com'è noto come ciascuno dovrà compilare un certo un modulo; tutti dovrebbero dirigere nello *stesso modo* l'orchestra, *in qualsiasi circostanza*, come accade appunto con la compilazione dei moduli, salvo *difficoltà* ed *errori* soggettivi. Dato che, di fatto, non è questo che accade, si può senz'altro escludere che le competenze possano essere assimilate ad oggetti socio culturali.

A partire a questa indubbia evidenza, altri studiosi hanno ritenuto di insistere sul *versante soggettivo* della competenza, cadendo nell'errore opposto di farne una sorta di oggetto mentale, un dispositivo, che una volta esercitato entra in funzione, come una specie di molla e di automatismo, nelle circostanze richieste.

¹⁵² Qui per *istituzione* non si intende, evidentemente, un qualche ente di diritto pubblico o privato, ma un settore di pratiche, con i relativi strumenti, paradigmi, linguaggi, ecc..

Ma se le competenze non sono né oggetti socio culturali né oggetti mentali, allora, come si dovrebbe caratterizzarle? Per chiarire la loro natura e, poi, anche la loro struttura, può essere utile ricordare quanto scrive F. De Saussure a proposito della distinzione tra *langue* e *parole*. Secondo l'autore del *Corso di linguistica generale*, la *langue* è:

<<...un tesoro depositato dalla pratica della *parole* nei soggetti appartenenti a una stessa comunità, un sistema grammaticale esistente virtualmente in ciascun cervello o, più esattamente, nel cervello d'un insieme di individui.>>; <<E' la parte sociale del linguaggio, esterna all'individuo, che da solo non può né crearla né modificarla; essa esiste solo in virtù d'una sorta di contratto stretto tra i membri di una comunità.>>¹⁵³

A sua volta, la *parole* può essere definita come l'atto o *gesto linguistico* del singolo parlante che si manifesta in determinate circostanze e per particolari scopi:

<<La *parole*, al contrario, è un atto individuale di volontà e di intelligenza, nel quale conviene distinguere: 1. le combinazioni con cui il soggetto parlante utilizza il codice della lingua in vista dell'espressione del proprio pensiero personale; 2 il meccanismo psico-fisico che gli permette di esternare tali combinazioni.>>¹⁵⁴

Come osserva, opportunamente, T. De Mauro nella sua introduzione al *Corso*: <<Il punto di partenza delle riflessioni di Saussure è l'acuta consapevolezza della individualità assoluta, irripetibile del singolo atto espressivo, quell'atto che egli chiama naturalmente in francese *parole*, e *parole* chiamano ormai i linguisti nelle più diverse lingue del mondo>>¹⁵⁵. Le due dimensioni del linguaggio, come ovvio, sono interdipendenti e si sostengono reciprocamente:

<<la lingua è necessaria perché la parole sia intelligibile e produca tutti i suoi effetti; ma la parole è indispensabile perché la lingua si stabilisca; storicamente il fatto di parole precede sempre>>¹⁵⁶

Messo da parte l'impianto naturalistico che, in De Saussure, fa da cornice a questa distinzione, l'interesse di questo discorso per il nostro problema è evidente: se

¹⁵³ F. de Saussure, *Corso di linguistica generale* (1916), trad. it. Mondadori, Milano 2009, p. 23 e 24

¹⁵⁴ Ivi, p. 24

¹⁵⁵ T. De Mauro, *Introduzione al Corso di linguistica generale*, Mondadori, Milano, 2009, p. XIV.

¹⁵⁶ F. de Saussure, *Corso ...*, cit. p. 29

consideriamo tutte le competenze (e non solo quelle linguistiche) alla luce delle categorie correlate di *langue* e di *parole*, ci troviamo nella necessità di distinguere al loro interno due dimensioni, quella *socio culturale* o *istituzionale*, ossia la competenza oggettualizzata, e quella personale, cioè la competenza considerata come *atto* o *gesto vivente*, *espressivo della persona* nella sua unicità ed irripetibilità¹⁵⁷. Ovviamente, quando si parla di competenza è a questo secondo strato che ci si riferisce.

Ma se le competenze, in quanto gesto personale, non sono *riducibili* né ad oggetti socio culturali, né a dispositivi mentali precostituiti (propri, cioè, dell'individuo psicofisico), sempre pronti ad entrare in azione, qual è dunque la loro *natura*?

La risposta è semplice: l'agire o gesto competente ha la natura di una *relazione*, che s'instaura tra una *persona* ed un *compito*, più o meno complesso e aperto a diverse soluzioni, che il mondo circostante (nel senso di Husserl) pone alla persona, in un qualche ambito di realtà.

Affermare che l'agire competente, come ad esempio il "dirigere un'orchestra", ha natura di relazione, comporta certo riconoscere che presenta sempre una forma tipica, che le deriva dalla sua componente istituzionale o socio culturale, ma questo non significa che abbia un'*identità* precisa, predeterminata e conoscibile a priori. Se così fosse non sarebbe una relazione, ma un oggetto: dato che, invece, di relazione si tratta, finché i poli di questa relazione non sono incarnati da una persona particolare e da un compito in situazione altrettanto particolare, ciò che si ha di fronte è solo uno schema di relazione vuoto.

Chiarito che le competenze non sono riducibili ad oggetti socio culturali, in quanto sono piuttosto modalità con cui la persona entra in contatto con il proprio mondo circostante, ci resta ancora da considerare le condizioni a cui devono assoggettarsi per trasformarsi in una tipologia di apprendimenti scolastici.

Come nel caso delle conoscenze e abilità, anche le competenze, per trasformarsi in apprendimenti possibili, devono essere *nominate e descritte* mediante opportune proposizioni, così da essere identificate e riconosciute pubblicamente. La prima cosa da osservare, in proposito, è che la descrizione delle competenze non si discosta, grammaticalmente, da quella usata per le *abilità*: espressioni come "dirigere

¹⁵⁷ Per sottolineare questa differenza, G. Bertagna utilizza le categorie contrapposte di *exemplar*, o dimensione socio culturale, e di *exemplum*, o gesto vivente.

un'orchestra" o "preparare un pranzo" sono, infatti, del tutto simili ad espressioni, come "compilare un modulo" o "eseguire un'operazione nell'insieme dei numeri naturali".

L'analogia della forma linguistica potrebbe indurci, a sua volta, a credere che si tratti apprendimenti simili, solo distinguibili solo per livello di complessità.

Il punto è che una frase come *saper dirigere un'orchestra* deve essere vista come un'espressione sintetica e del tutto inadeguata della corrispondente competenza. Quando sentiamo questa frase, l'immagine che di solito si presenta alla mente è quella di un uomo, che si agita in modo piuttosto buffo di fronte ad un'orchestra; ma il dirigere un'orchestra è, naturalmente, qualcosa di molto più complesso, che comprende, tra le altre cose, la scelta di un repertorio, l'analisi filologica di una partitura, l'ascolto di altre esecuzioni, lo sviluppo di una propria interpretazione, l'orchestrazione, le prove ed, infine, l'esecuzione in pubblico. C'è, dunque, una *profondità* nelle competenze che ci sfugge e da cui un'espressione sintetica ci distoglie.

Per questo motivo è necessario superare la forma grammaticale della proposizione e guardare a quella logica. Ora, se si tenta di *formalizzare* l'espressione linguistica di una competenza, ci si vede obbligati a ricorrere ad uno *schema preposizionale* molto più complesso di quello utilizzato per le conoscenze e abilità:

$$\forall x \exists c \forall r \left\{ \frac{A((x, (c \rightarrow r)))}{\sum_x (p1...p2) + \sum_x (s1...sn)} \right\}^{58}$$

Ossia: per ogni *alunno* (x), c'è un *compito unitario* ($\exists c$), in una *situazione* qualsiasi ($\forall r$), per cui x *si relaziona a y* in r, sulla base delle *capacità personali* $\sum^{(p1...p2)}$ e delle *conoscenze e abilità* $\sum^{(c/a1...cn)}$ di cui dispone.

Ciò che importa rilevare in questa formula, è la presenza di *variabili* ed espressioni indeterminate, che conferiscono all'insieme una sostanziale indeterminatezza: in particolare, la variabile "r", si riferisce al fatto che lo studente può assumere il compito "c" in *qualsunque* situazione possibile; e poi le due espressioni, che dipendono dalla variabile (x): $\sum_x^{(p1...p2)} + \sum_x^{(s1...sn)}$, indicano che il modo in cui la persona assume il

¹⁵⁸ La formula proposta non ha, evidentemente, la pretesa di rispettare i canoni della logica simbolica; la scelta del particolare simbolismo, che si ispira a quello logico, è legata all'esigenza di rendere immediatamente *visibili* alcune caratteristiche delle competenze.

compito dipende dai repertori di capacità personali e dai repertori di conoscenze e abilità di cui dispone, e che variano da persona a persona.

La formula delle competenze risulta, pertanto, *affetta* da una duplice indeterminatezza, dal lato del polo soggettivo e da quello oggettuale. Ciò significa che, mentre nel caso delle conoscenze e abilità, è sempre possibile trasformare lo schema preposizionale in una *proposizione concreta*, che identifica un certo apprendimento, nel caso delle competenze la trasformazione della formula in proposizione concreta non è possibile oltre un certo limite: ossia, è possibile descrivere una competenza solo a livello di relazione tipica, non però a livello di gesto competente personale.

Ciò significa che, la natura relazionale delle competenze stabilisce dei limiti precisi alla loro dicibilità o descrivibilità e, dunque, alla loro trasformazione in apprendimenti. Tutto ciò, naturalmente, ha delle conseguenze anche per quanto riguarda le condizioni proprie delle attività educative e didattiche, che si riferiscono a questa categoria di apprendimenti.

Gli aspetti che ci sembrano più meritevoli di attenzione, in proposito, sono i seguenti: a) quando si lavora per promuovere lo sviluppo delle competenze, è possibile determinare a priori solo la dimensione socio culturale delle competenze, non è possibile, invece, predeterminare in che modo ciascuno incarna queste relazioni tipiche, nelle diverse situazioni possibili, ossia non è possibile dire nulla, rispetto alla competenza in quanto gesto competente personale; b) dato che le competenze non sono oggetti culturali, il processo di apprendimento non assume la forma dell'acquisizione di qualcosa di esterno, ma quello della trasformazione e ristrutturazione delle proprie capacità; c) i limiti di dicibilità delle competenze si traducono, sul piano didattico, in limiti di prescrivibilità e insegnabilità di questo tipo di apprendimenti - ciò che delle competenze si può insegnare a tutti è solo ciò che presenta natura di istituzionale, ossia la relazionale tipica ed i saperi strumentali necessari all'assunzione del compito; ciò che, invece, deve essere trasformato e costruito dallo studente non può essere insegnato direttamente; d) nelle pratiche relative alla promozione delle competenze, le differenze non sono da considerare, in senso negativo, ma come espressione necessaria della libertà e della responsabilità della persona; e) il fatto che le competenze non siano completamente dicibili e prescrivibili a priori, comporta in fase di verifica e valutazione la mancanza di un parametro comune, che consenta di misurare i livelli di competenza; f) dato che le

competenze si riferiscono ad un compito unitario in situazione, esse hanno un legame strutturale con la realtà - ciò significa che non possono essere promosse in modo del tutto avulso da un rapporto con la realtà.

Con le competenze, come si vede, siamo di fronte all'emergere di un nuovo tipo di giochi educativi e didattici, che occorre imparare a praticare in modo corretto, superando la tentazione di ricondurli entro i confini di giochi già noti e praticati.

6.2 La crisi della configurazione del che cosa e le competenze

Dopo aver illustrato, anche attraverso l'analisi del loro profilo logico linguistico, la natura delle competenze, è ora possibile riflettere sull'impatto che questa tipologia di apprendimenti può avere, e di fatto già ha, sulla configurazione del *che cosa* proprio del codice curricolare.

Per meglio motivare il nesso che abbiamo sostenuto intercorrere tra le competenze ed i cambiamenti richiesti nel modo di pensare e costruire il sistema degli apprendimenti, sembra utile tracciare, almeno a grandi linee, lo *scenario* socio culturale, al cui interno emerge e acquista importanza la questione delle competenze.

Naturalmente, in una prospettiva di analisi centrata sui processi profondi, ciò che ha importanza, più delle ragioni occasionali o contingenti che hanno permesso di introdurre le competenze a scuola, sono i processi di più ampio respiro e lungo periodo, all'interno dei quali le competenze possono essere percepite come una possibile soluzione per una serie di problemi aperti.

Ciò che, in concreto, si intende dire è che da diverso tempo - almeno a partire dagli anni '50 del secolo scorso - sono in atto sommovimenti profondi negli assetti socio culturali propri della cultura occidentale, che rendono sempre più difficile mettere a punto un sistema di apprendimenti, che si possa considerare pienamente valido e condiviso, sotto il profilo formale e contenutistico.

Per quanto una trattazione adeguata di questi complessi sommovimenti sia tale da richiedere analisi ben più approfondite, non possiamo rinunciare ad indicare, qui, senza alcuna pretesa di completezza, alcuni dei *nuclei problematici*, che ci sembrano mettere

in discussione l'attuale configurazione curricolare del *che cosa* e richiedere soluzioni alternative.

Un primo ordine di problemi si annida nel dinamismo proprio della ricerca scientifica contemporanea (naturalistica ed umanistica), che appare caratterizzato, sia da una *specializzazione* sempre più spinta, che produce saperi sempre più analitici e di dettaglio, difficili da riordinare entro una visione unitaria e ordinata del mondo, sia anche dalla tendenza ad abbracciare ambiti di realtà sempre più vasti e complessi, che richiedono l'apporto di più discipline secondo un approccio di tipo *pluri, multi, interdisciplinare*. Per non parlare delle nascite di nuove scienze che presentano in modo accentuato i caratteri della specializzazione o della complessità.¹⁵⁹

Di queste tendenze della ricerca scientifica contemporanea, in sede di elaborazione di un sistema di apprendimenti, si trova traccia, ad esempio, nei noti problemi della *multi pluri inter e trasndisciplinarietà* o in quelli relativi all'accorpamento delle discipline in *aree* assimilabili.

Sempre legato al dinamismo della ricerca e da esso dipendente, vi è poi un secondo nucleo di problemi, che riguarda non più la ricerca, ma i suoi effetti sugli assetti della cultura contemporanea.

Ci riferiamo, intanto, alla *crescita esponenziale* del sapere nei diversi settori culturali, che determina evidenti problemi in ordine alla possibilità di apprendere¹⁶⁰ e che mette in crisi l'idea tradizionale di persona colta; ma ci riferiamo anche alla questione della rapida *obsolescenza* dei saperi, che vengono superati nel volgere di pochi anni; e, ancora, al processo di attenuazione dei confini tra discipline, di superamento della distinzione tra scienza pura e tecnologia, e alla necessità non infrequente di ridisegnare i confini disciplinari. Questi problemi di assetto del quadro culturale trovano riscontro, sul piano pedagogico e didattico, ad esempio, nei dibattiti sui saperi essenziali, sulla necessità di una revisione continua dei programmi¹⁶¹, su quella di spostare l'attenzione

¹⁵⁹ Cfr., in proposito, E. Agazzi, *Le rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*, Fondazione Boroli, Milano, 2008

¹⁶⁰ J.S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (1961), trad. it. Armando, Roma, 1964, p. 23: "Occorre perciò soffermarsi sulla preminente esigenza di una economia massima nel processo di apprendimento e stabilire intanto che non sarebbe possibile <<dominare>> interamente una materia neanche con una vita intera, se dominare significa prendere in considerazione tutti i fatti, tutti gli eventi, insomma ogni particolare."

¹⁶¹ Ivi, p. 30 "Occorre che la scuola, per continuare ad essere alla base del progresso sociale...trovi il mezzo di ringiovanire e trasformare l'istruzione che offre, introducendo nei programmi le nuove scoperte del nostro tempo."

dalle singole conoscenze e abilità alle strutture disciplinari generative, sull'importanza del *lifelong learning*, ecc.

Un ulteriore nucleo di problemi è da riferire alla questione dei canali e delle modalità di accesso ai saperi: a questo proposito, almeno in linea di principio, oggi si potrebbe dire che esiste una possibilità pressoché *illimitata* di accesso allo sterminato patrimonio culturale, addirittura mondiale; un'opportunità evidentemente legata alla disponibilità dei mezzi di comunicazione di massa tradizionali e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Questa possibilità, pur riconosciuta nella sua positività, pone non pochi problemi alla riflessione pedagogica e didattica: cresce il timore per i rischi connessi ad un approccio di tipo randomico, non sistematico, ridondante e, sovente, acritico ai saperi ed alle informazioni resi disponibili da questa galassia. In tal senso, ci si interroga, ad esempio, a proposito del ruolo e della funzione della scuola in questo nuovo scenario¹⁶² o della necessità di tenere conto degli apprendimenti non formali e informali all'interno della scuola; o dell'uso delle nuove tecnologie come strumenti della mediazione didattica, ecc. Tutti problemi che hanno evidente attinenza con il modo di strutturare il sistema degli apprendimenti.

Infine, un ultimo nodo problematico che è necessario richiamare, per la sua rilevanza per il problema della configurazione del *che cosa*, è rappresentato da quel complesso e variegato processo di natura economica, sociale e culturale che va sotto il nome di *globalizzazione*. Il contatto sempre più ravvicinato tra popoli appartenenti a culture, tradizioni e sistemi di valori diversi, favorito anche dal fenomeno delle migrazioni, crea non poche difficoltà nel decidere quale sistema di apprendimenti sia richiesto per la formazione di uomini e cittadini, che vivono in questa particolare condizione di vita¹⁶³.

Vi sono, naturalmente, anche altri aspetti che fanno da sfondo alla discussione relativa alle competenze e che qui ci limitiamo a nominare, quali, ad esempio, la questione della

¹⁶² G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004, p. 16: "Le tecnologie di punta dell'informazione e della comunicazione modificano radicalmente: le nostre idee circa la trasmissione del sapere; il rapporto con i saperi; il rapporto fra i saperi, la produzione del sapere."

¹⁶³ Ivi, p. 9: "Le sfide poste ai nostri sistemi educativi dipendono in buona parte da intensi cortocircuiti fra le dimensioni locali e le dimensioni globali. Il fatto è che i contenuti e le modalità di apprendimento nelle istituzioni educative nazionali non sono messi in discussione soltanto dall'enorme ampliamento dei contesti. In maniera altrettanto radicale, i contesti educativi sono messi in discussione anche da un versante solo apparentemente opposto: quello locale."

effettività e della spendibilità degli apprendimenti in contesti reali o il problema dei rapporti tra sapere teorico e sapere pratico, tra cultura alta e cultura di massa.

Se quello appena tratteggiato è lo scenario problematico, rispetto alla quale le competenze si presentano come una possibile risposta, non è difficile comprendere perché questo particolare tipo di apprendimenti risulta di difficile integrazione entro il sistema degli apprendimenti, che caratterizza attualmente la scuola italiana. Non c'è da meravigliarsi, allora, se i tentativi sin qui intrapresi per integrare le competenze all'interno dell'attuale sistema di apprendimenti si stiano rilevando più ostici e complicati del previsto.

La situazione appare piuttosto ingarbugliata, da qualunque parte la si guardi; non c'è, infatti, accordo né su come nominare e descrivere le competenze, né sul loro rapporto con le discipline ed i confini disciplinari, né sul modo di mettere in relazione le competenze con gli apprendimenti in termini di conoscenze, abilità e valori. Di fronte a queste difficoltà, è forse il caso di prendere atto che la gestione di questa tipologia di apprendimenti richiede un ripensamento complessivo dell'attuale configurazione del *che cosa*, che non può consistere nell'assumerle come *obiettivi* didattici, sia pure di tipo particolare (ma quale?), da perseguire in termini curricolari, mediante un percorso didattico scandito da tappe e traguardi.

In effetti, se si considerano le competenze, non come la sommatoria di conoscenze e abilità, ma per quello che sono, ossia *relazioni* tra la persona e il mondo, diventa evidente che esse richiedono la messa in discussione, non solo della *segmentazione disciplinare*, ma anche della *parcellizzazione* degli apprendimenti, del loro *ordinamento gerarchico* e della loro *linearizzazione*, ossia di tutti i caratteri distintivi del sistema degli apprendimenti di tipo curricolare.

Le competenze, infatti, non sono tali da poter essere confinate entro i confini di una disciplina; non sono nemmeno tali da rappresentare il vertice di sistema gerarchico in cui inquadrare le conoscenze e le abilità, secondo rapporti di dipendenza *uni-plurivoca* – il legame tra competenze e conoscenze/abilità è molto più libero e fluido. Da ultimo, la promozione delle competenze non si presta alla logica dei percorsi costruiti a priori, scanditi in tappe in modo unilineare e rigido; essa richiede piuttosto percorsi flessibili, e, considerato il peso dei fattori personali, attenzione alle differenti capacità personali ed ai tempi diversi di ciascuno. Per le le istanze che pongono all'educazione e alla didattica

pratica, le competenze sembrano, dunque, segnare uno stato di crisi per la configurazione curricolare del *che cosa* e alludere ad una diversa strada.

Cap. 6 SULLE TRACCE DEL POST CURRICOLARE

Le riflessioni dedicate ai fermenti di cambiamento presenti nel panorama attuale richiedono di essere completate, considerando le conseguenze che le tensioni evidenziate a proposito del *chi* e del *che cosa* possono avere anche sul *come*, cioè sul modo in cui, all'interno di un processo di apprendimento scolastico, ci si rapporta concretamente alla cultura.

Posto che il terzo dei paradigmi, che sono alla base dei giochi educativi e didattici, rappresenta la sintesi concreta dei due precedenti, ossia il loro *diventare scuola reale*, sembra inevitabile che, modificandosi i primi due, presto o tardi dovrà cambiare anche il modo di pensare e realizzare la singola esperienza e il processo di apprendimento in ambito scolastico. Considerato, poi, che il *come*, nel suo essere punto di sintesi dei primi due, è il paradigma che maggiormente incide sull'identità complessiva di un codice scolastico, si comprende perché interrogarsi a proposito dei cambiamenti che lo riguardano significa riflettere sulla possibilità e sulle caratteristiche di un codice *non post curricolare*- un codice, insomma, che ponga le condizioni, affinché la persona possa entrare in relazione con la cultura, secondo una logica diversa da quella curricolare.

La scelta e l'uso delle precedenti espressioni, che pur rimarcando una distanza sono prive di un contenuto positivo, ha naturalmente un suo senso: un codice diverso da quello curricolare non può nascere in modo volontaristico, cioè in mancanza di condizioni oggettive che ne rendono necessaria l'evoluzione. Ora, ciò che oggi onestamente si può dire a questo proposito è solo questo: nella scuola sono presenti idee, posizioni e sensibilità che non sono più inquadrabili entro uno schema curricolare classico. C'è qualcosa che risulta estraneo a questa logica senza, peraltro, configurare in positivo un codice diverso; né sappiamo se questo accadrà.

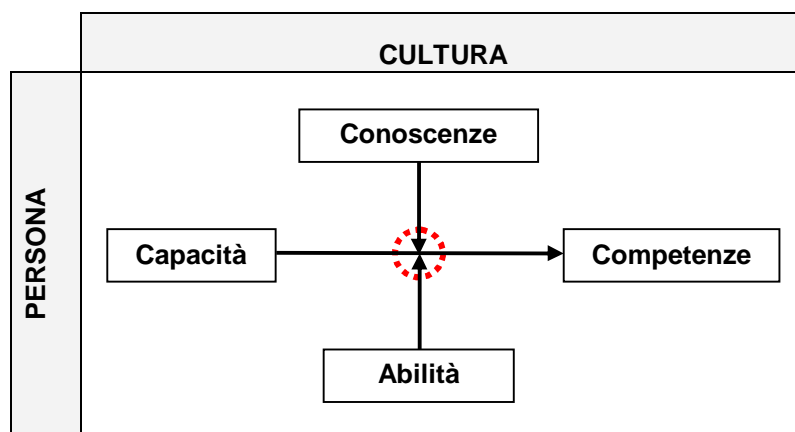
Insomma, viviamo oggi un momento di passaggio, sospeso tra la viscosità del codice curricolare e la presenza di elementi eccentrici. Dato che un nuovo codice scolastico può essere solo una possibilità insita nel dinamismo del mondo della scuola che può

essere additata alla sua coscienza, il senso delle considerazioni che seguono non può che essere quello di mettersi *sulle tracce* di un *come* alternativo a quello curricolare, che possa farsi carico del principio della centralità della persona e che riesca ad integrare le competenze nel sistema degli apprendimenti.

1. L'esperienza di apprendimento come incontro

Nell'analisi dedicata alle *Indicazioni nazionali* del 2004 (Cap. 4), abbiamo avuto modo di evidenziare la presenza di alcuni aspetti che abbiamo definito post curricolari o, più semplicemente, non curricolari. Ciò che ora interessa è capire se, in queste stesse *Indicazioni*, non sia possibile trovare qualche suggerimento utile anche per configurare il *come*, in modo che sia compatibile con il principio della centralità della persona e con l'esigenze di integrare le competenze nel sistema degli apprendimenti.

Dove cercare, però, questa eventuale traccia? Certo, non negli aspetti più di dettaglio o in quelli tecnico-operativi delle *Indicazioni* 2004; a questo scopo, occorre guardare più in profondità, cioè al sostrato che li sorregge. Se si cerca a questo livello, qualcosa di interessante effettivamente si trova: si tratta del modo in cui, all'interno di queste *Indicazioni*, si pensa l'esperienza e il processo di apprendimento; o, per essere più precisi, si tratta del *modello* utilizzato per dare conto della struttura dell'esperienza di apprendimento. La via più breve per illustrare i tratti essenziali di questo modello, è quello di ricorrere ad un semplice rappresentazione:



L'elemento centrale del precedente schema è costituito dall'incrocio di due assi, quello *orizzontale* o asse della *persona*, intesa come portatrice di una molteplicità di capacità, che possono, mediante l'esperienza di apprendimento, trasformarsi in competenze culturali, professionali e di vita; e quello *verticale* che ci rimanda, alla *cultura* o ai saperi disciplinari, articolati nei loro componenti minimi - le conoscenze e le abilità - che devono essere acquisite per alimentare il processo di crescita e maturazione dello studente. Il punto d'incontro tra gli assi (evidenziato dal cerchio tratteggiato), rappresenta l'*accadere* dell'esperienza di apprendimento.

L'intersezione tra gli assi suggerisce, tra l'altro, che in ogni esperienza di apprendimento, anche la più banale, sono sempre chiamati in causa tutti questi fattori: dal lato della persona, le *capacità* e le *competenze*, dal lato della cultura, le *conoscenze* e *abilità*, non importa se fondanti o di dettaglio.

Il senso complessivo del modello è chiaro: l'apprendere deve essere visto, nel suo significato più comprensivo, come la *trasformazione* delle capacità dello studente nelle sue competenze personali; questa trasformazione presuppone però l'*acquisizione*, sempre da parte dello studente, dei saperi disciplinari, come necessaria condizione. Le due dimensioni dell'apprendere, la trasformazione e l'acquisizione, di fatto sono inscindibili, anche se si possono distinguere a livello concettuale e osservare separatamente con gli opportuni strumenti di verifica.

Questo modello, che come ogni altro, è in grado di offrirci solo una visione semplificata e astratta di un fenomeno che è molto complesso, ci sembra interessante, in quanto contiene un interessante suggerimento da valorizzare nella prospettiva di un *come* diverso da quello curricolare.

La traccia su cui vogliamo incamminarci ha la forza genuina delle cose semplici: nello schema, l'esperienza di apprendimento ci si presenta, essenzialmente, come il risultato di un *incontro* tra la persona, nella fattispecie di uno studente, e la cultura, in figura dei saperi disciplinari. L'esperienza di apprendimento, in altri termini, ci appare come un evento *bipolare*, nel senso che coinvolge un soggetto che apprende ed un oggetto culturale da apprendere; senza questo incontro tra persona e cultura non ci può essere esperienza e processo di apprendimento: basta, infatti, che l'uno o l'altro dei poli sia indisponibile, perché l'esperienza non possa decollare o venga meno.

Ma, tutto ciò sembra così ovvio! Perché dare importanza ad una cosa tanto scontata?

La ragione è semplice: richiamare l'attenzione sul *carattere di incontro*, proprio dell'esperienza e del processo di apprendimento, è una mossa che ci consente di mettere da parte gli strati di senso non originari, che su questo primo e basilare sensi si possono depositare, fino nascondendolo.

E' quanto, per esempio, accade con il codice curricolare: quando si pensa all'esperienza di apprendimento come ad un *passo* all'interno di un *percorso* che ha lo scopo di raggiungere determinate mete, sembra del tutto evidente che si è già ricoperto il significato primario di incontro, con un senso derivato ed estrinseco.

C'è una bella differenza tra il pensare l'esperienza di apprendimento come un passo oppure come un incontro; c'è tutta la differenza che passa tra il *camminare* e l'*incontrare*. Nel pensare la singola esperienza come un passo, si è inevitabilmente portati a metterne in luce il suo carattere di transito verso altro e la sua sostanziale incompletezza: ogni passo è, per sua natura, relativo ad altro; è un essere sospeso tra il precedente ed il successivo, in funzione della meta. Se, invece, si pensa all'esperienza di apprendimento come ad un incontro, si è portati, al contrario, a sottolinearne il valore intrinseco, la relativa completezza e autosufficienza. Si parla, a volte, di *pienezza dell'incontro*¹⁶⁴, proprio per sottolineare che, alla fine, ogni incontro può bastare a sé stesso, senza rinviare necessariamente ad altro.

Il senso di questo ritorno al carattere originario di incontro è, a questo punto, chiaro: nel fare questo si è inteso liberare l'esperienza e il processo di apprendimento di apprendimento da qualunque strato di senso, che non le sia connaturato; e con questo ritornare, per così dire, al punto in cui tutte le decisioni sono ancora possibili. Certo, l'esperienza di apprendimento può essere pensata come un passo, ma non necessariamente: è solo il carattere di *incontro* ciò che le appartiene davvero.

Se con le considerazioni precedenti, abbiamo compiuto qualche progresso nella ricerca di un *come* non curricolare, siamo, tuttavia, ancora lontani dalla meta, per almeno due ragioni. La prima è data dal fatto che, nel rapportarci all'esperienza di apprendimento in quanto incontro, l'abbiamo colta, per così dire, allo stato *neutro*, prima, cioè, della suo assorbimento entro un particolare codice scolastico. Con questo però non si è fatto

¹⁶⁴ Parlare di *incontro* significa anche parlare di un evento, di cui non è possibile prevedere a priori le conseguenze; il che equivale a parlare dell'esperienza di apprendimento come di un *esperimento*.

molto: parlare dell'esperienza come di un incontro non implica, di per sé, alcun riferimento all'immagine del percorso e dei passi, ma neppure lo esclude. E' sufficiente, ad esempio, pensare ad una successione strutturata e progressiva di incontri, perché l'idea di percorso torni a riaffacciarsi.

Ma la vera ragione è un'altra: sin qui, nel parlare del carattere di incontro ci siamo riferiti, per lo più, a *singole* esperienze di apprendimento, mentre, quando si parla di scuola, lo si è più volte ribadito, il riferimento è sempre ad una *pluralità* di esperienze di apprendimento, non importa come ordinata. La ragione fondante del *fare scuola*, infatti, è rendere possibile un incontro organico, progressivo e regolato tra persona e cultura, ed è a questo livello, appunto, che opera l'immagine del percorso, in quanto nucleo del codice curricolare, e non a livello di singole esperienze.

Così, se vogliamo compiere un altro passo in direzione di un *come* post curricolare, dobbiamo farci carico del problema della gestione di una *pluralità di incontri*, che non presenti i caratteri dell'estemporaneità e della casualità. Dovremmo, cioè, dotarci di un'idea generativa o di un'immagine, da assumere come nucleo fondante di un codice scolastico, diverso da quello curricolare, che ci consenta cioè di pensare una pluralità ordinata di esperienze di apprendimento, senza ricadere nell'idea generativa del percorso e dei suoi passi.

A questo scopo, è necessario riflettere brevemente sul modo in cui le singole esperienze di apprendimento - non importa se intese come singoli *passi* o altro - possono strutturarsi per dare origine ad *unità di senso* più ampie e comprensive. Se consideriamo, intanto, la logica del percorso, sembra evidente che i singoli *passi*, per costituire quell'unità di senso più comprensiva che è il percorso, devono *succedersi* secondo un preciso *algoritmo*, che ha il proprio punto di riferimento nella meta da raggiungere: in base a questo algoritmo, ogni passo presuppone il precedente e tutti sono compiuti in funzione del traguardo. Se consideriamo, invece, le singole esperienze non come passi ma come *incontri*, questi ultimi, per quanto si susseguono, non lo fanno però secondo un preciso algoritmo. Per questa ragione è preferibile dire che gli incontri si *rinnovano* e si *ripetono*; una serie di incontri non è retta, necessariamente, da un qualche algoritmo, che assegna ad ogni incontro un significato ulteriore: agli incontri si va solitamente, avendo nella memoria l'incontro precedente piuttosto che per rendere

possibili gli incontri successivi; il senso di ogni incontro è depositato nel precedente, piuttosto che nel successivo.

Certo, si può sempre trovare il modo di trasformare una *pluralità* di incontri in una *serie* predeterminata e progressiva. Per ottenere questo risultato basta introdurre un algoritmo di un qualche tipo; ma è chiaro che si tratta della forzatura indebita di una situazione, che non avrebbe alcuna necessità di tutto questo. Si pensi, per esempio, agli incontri tra amici: che senso avrebbe assimilare l'amicizia ad un percorso?

Quanto detto, se trasferito sul piano scolastico, ci consente di affermare che esistono due famiglie di codici scolastici: la prima, di tipo *algoritmico*, comprende i codici che pensano alle singole esperienze di apprendimento in funzione di un significato che le eccede o di un senso che si sovrappone a quello originario di incontro. Entro questa logica, la singola esperienza diventa, di volta in volta, un passo di un percorso, un mattone di una costruzione, un tassello di un mosaico, ecc.; persino il *Profilo* introdotto dalle *Indicazioni* del 2004, se frainteso nel suo significato, può trasformarsi in un algoritmo di questo tipo.

Al contrario, i codici di tipo *non algoritmico* sono quelli che non pongono altrove il senso delle singole esperienze, ma cercano di preservarne la pienezza di significato, salvaguardandone il valore primigenio di incontro. Rientrano in questa famiglia i codici che hanno alla loro base le immagini del nutrire, del coltivare, del formare o del curare.

I codici del primo tipo sono quelli che, di solito, subordinano le esigenze degli studenti e delle classi a ragioni ritenute più essenziali, come ad esempio la completezza, l'organicità, il canone, la progressività del processo di apprendimento, da valutare in base a parametri istituzionali – da qui la scuola dei programmi e dei curricoli. I codici del secondo tipo, invece, assumono come metro ultimo di giudizio le esigenze educative e didattiche degli alunni e delle classi – da qui anche l'idea di una scuola *senza* programmi e curricoli.

In proposito, si può osservare che rinunciare all'algoritmo ed alla serie ordinata non significa rinunciare alle esigenze di completezza e sistematicità; anche se, quando si vuole salvaguardare la dimensione di incontro, il problema del processo e della successione deve passare in secondo piano, mentre l'attenzione deve concentrarsi, di volta in volta, su ogni singolo incontro.

Se, a questo punto, torniamo al nostro problema del fondare un *come* post curricolare, è chiaro che siamo posti di fronte alla necessità di escogitare un modo di rappresentare il *processo* dell'insegnare e apprendere, nella forma di una *reiterazione controllata* di incontri senza fare però intervenire le idee di passo e di percorso, o di altro algoritmo equivalente.

Tra le diverse immagini che possono prestarsi a questo scopo, quella che meglio di ogni altra sembra rispondere ai requisiti richiesti, è l'immagine dello *spazio di incontro*.

E' forse il caso di ricordare che quest'idea è chiamata a costituire il nucleo generativo di un modo non curricolare di pensare i processi di insegnamento e apprendimento; proprio perché di questo si tratta, occorre estendere anche ad essa l'avvertenza a non sottovalutarne la portata reale: come ogni immagine porta con sé conseguenze più numerose di quanto non si pensi.

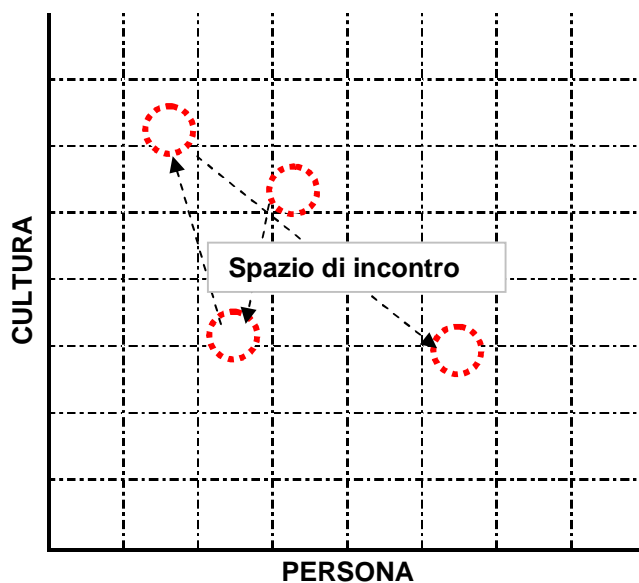
Parlare di spazio di incontro richiede, naturalmente, alcuni chiarimenti: posto che, in un contesto scolastico, le esperienze di apprendimenti non possono presentarsi in modo estemporaneo e accidentale, uno dei possibili modi per governare il *reiterarsi* delle esperienze di apprendimento, senza ricadere nella logica del percorso, è quello di fissare, da un lato, le *condizioni di legittimità* degli incontri, ossia le condizioni che essi devono soddisfare per essere considerati *legittimi* entro un determinato contesto scolastico; dall'altro, le *regole* da tenere presenti nel progettare esperienze di apprendimento, affinché si possono considerare *valide*.

Nel seguito parleremo della specificazione delle condizioni di legittimazione, come dell'*istituzione* di uno spazio di incontro, inteso come il luogo metaforico in cui gli incontri possono e devono accadere, per essere considerati legittimi. Il problema della loro validità esula, invece, dai limiti della presente ricerca.

2. Lo spazio di incontro come immagine post curricolare

Per procedere ad un approfondimento della nozione di spazio di incontro, ci serviremo, come già si è fatto anche per l'idea di percorso, di una sua illustrazione in forma intuitiva.

I due elementi fondamentali dello schema, che ricorda da vicino un piano cartesiano, sono costituiti da un'ascissa, o asse della *persona*, e da una ordinata, o asse della cultura e dei saperi disciplinari, mentre lo *spazio di incontro* è costituito, evidentemente, dalla porzione di piano delimitata dai due assi.

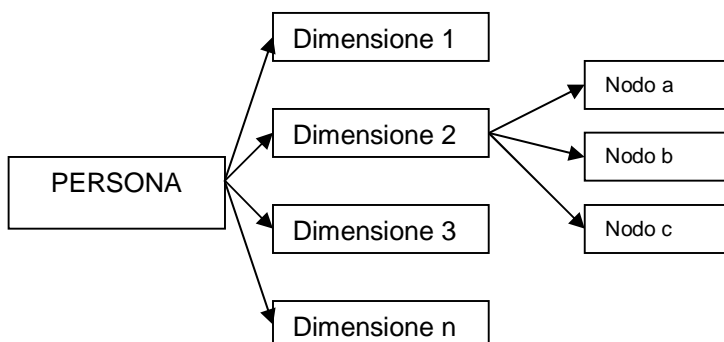


Naturalmente, prima di passare a ulteriori considerazioni, è opportuno riflettere sul senso che può avere l'assimilare, sia pure per analogia, la persona e la cultura ad un sistema di coordinate.

Per dare un senso plausibile a questa scelta, occorre pensare alla persona, ossia al polo soggettivo dell'esperienza di apprendimento, come ad una unità organica al cui interno, tuttavia, si possono distinguere diverse *dimensioni* (mentale, psichica, corporea, sociale, etica, esistenziale, ecc.), ciascuna delle quali può essere articolata, a sua volta, in *nodi maturativi*: vale a dire ad un complesso di *capacità* che richiedono di essere esercitate e su cui è necessario richiamare l'attenzione delle scuole.

Così, fatto salvo il presupposto dell'unità e integralità della persona, se si individuano, ai fini pratici, le diverse dimensioni personali e, poi, all'interno di ciascuna, i nodi maturativi o capacità da considerare – si tratta ovviamente di un'operazione convenzionale - allora è possibile tracciare un diagramma, che ci offre un'idea

abbastanza precisa di ciò che significa fare della persona una coordinata dello spazio di incontro.



Operando in questo modo, ovviamente, non si intende prefigurare una teoria della persona, ma solo mettere a punto un *elenco convenzionale* di capacità personali, utile ai fini delle pratiche scolastiche; proprio perché non ha la pretesa di dire *verità* sulla persona, un diagramma ne può valere un altro.

Ciò che si è detto dell'asse della persona può essere ripetuto, in modo del tutto simile, anche per la cultura o polo oggettuale dell'esperienza di apprendimento: sullo sfondo dell'unitarietà dei saperi, la *mappa convenzionale* della *cultura* risulta articolata al suo interno in una pluralità di *discipline* di studio, che si possono suddividere ulteriormente in *argomenti* e, infine, si possono specificare singole di *conoscenze* e *abilità*, più o meno marginali o essenziali. Vale anche qui quanto detto già osservato a proposito dell'asse della persona: non si tratta di dire la verità su una determinata cultura, ma di costruire un *repertorio* di conoscenze e abilità organizzato in un certo modo, per fini pratici.

Chiarito che cosa si deve intendere per asse della persona e della cultura, ciò che ora interessa è soffermarsi sulle caratteristiche e le funzioni dello spazio di incontro.

La prima cosa da sottolineare è che si tratta di uno spazio delimitato da *confini* costituiti concretamente dal modo in cui, ai fini pratici, risultano articolati il *chi* o asse della persona, ed il *che cosa* o asse della cultura. A questi confini deve essere assegnato un valore di *vincolo* in senso forte, sottratto cioè al potere decisionale delle scuole e dei singoli docenti: entro questi confini occorre restare, se si vuole che le pratiche educative e didattiche messe in campo abbiano *legittimità* entro un certo contesto scolastico; in tal senso, si può parlare dello spazio di incontro come di uno spazio *vincolato*.

La seconda caratteristica da rilevare è che lo spazio di incontro è uno spazio *vuoto*, si presenta cioè come un foglio bianco da riempire liberamente, con opportune scelte; in questo senso, è anche uno spazio *libero*, lasciato cioè alle scelte educative e didattiche delle scuole e degli insegnanti, che possono decidere il dove, il come, il quando ed il perché dell'incontro tra gli studenti ed i saperi scolastici. A questa piena libertà di scelta si riferiscono i *cerchi rossi* distribuiti casualmente nello spazio, che alludono a possibili esperienze di apprendimento, liberamente decise dagli insegnanti e centrate in un punto qualsiasi dello spazio.

A ben vedere, questo spazio non è del tutto bianco. Esso è attraversato da *linee tratteggiate* che alludono alla presenza di *tensioni*, o linee di incontro possibili tra la persona e la cultura, che i docenti possono valorizzare: ogni punto dello spazio, in effetti, può essere assunto come luogo di un possibile incontro tra la persona ed i saperi, ossia come il *centro* di un'esperienza di apprendimento. Non è il caso, tuttavia, di abusare di un'analogia troppo insistita tra spazio di incontro e spazio algebrico. Per come si presentano, le linee tratteggiate potrebbero infatti indurre a pensare al sussistere di una corrispondenza biunivoca tra i nodi della persona e quelli cultura. Così non è: sarebbe, anzi, un grave errore pensare che ogni punto dello spazio sia definito da una coppia di coordinate e che, di conseguenza, ogni esperienza di apprendimento si traduca nel mettere in relazione biunivoca determinate potenzialità della persona con particolari conoscenze e abilità.

Al contrario, la visione sottesa a questo schema, più che di tipo analitico è di tipo *ologrammatico*, nel senso che a determinare ogni singola esperienza di apprendimento concorrono, almeno potenzialmente, *tutte* le dimensioni della persona e *tutti* i saperi della mappa culturale. Allo stesso modo, i risultati positivi o negativi di ogni singola esperienza si riverberano, ad ampio raggio, su ogni dimensione della persona e su ogni aspetto della mappa culturale. Entro questa prospettiva ologrammatica, le esperienze di apprendimento si potrebbero considerare come momenti di contrazione e, poi, di espansione: allo stesso modo un sasso lanciato in uno stagno genera onde che, partendo da un punto, toccano in modo più o meno diretto tutti i punti delle due rive.

Resta, infine, da commentare un ultimo elemento dello schema, ossia le *frecce* che collegano tra loro i diversi cerchi rossi; in una logica di incontro, a rigore, non sarebbero

necessarie, nel senso che ogni singola esperienza vale per sé, e non è necessario che gli incontri si susseguano secondo un particolare algoritmo.

Si è ritenuto di tracciarle al solo scopo di far notare, che lo spazio di incontro è la condizione di possibilità anche dei codici di tipo algoritmico - e di quello curricolare in particolare. Anche se, nel nostro schema, le frecce alludono ad una semplice successione *temporale* degli incontri, niente impedisce che tale successione possa assumere anche tratti di tipo *contenutistico*: il curricolo in effetti altro non è, se non una delle *possibili* successioni algoritmiche, di tipo contenutistico, che legano tra loro le singole esperienze di apprendimento entro lo spazio di incontro.

Illustrato il senso dei simboli usati nella rappresentazione schematica, è importante passare in rassegna alcune delle differenze, che intercorrono tra l'immagine del *percorso*, inteso come nucleo generativo del codice curricolare, e l'immagine dello *spazio di incontro*, visto come modalità alternativa di rappresentare i processi dell'insegnare e dell'apprendere.

Come si vede, nella logica dello spazio di incontro non è previsto alcun "sistema di mete", ossia non è prevista la variegata famiglia delle finalità educative, degli obiettivi didattici di vario tipo, dei traguardi di competenza, ecc.; fanno invece la loro comparsa i *vincoli*, o *segnali di confine*, ossia i nodi maturativi e quelli culturali, che articolano la coordinata della persona e quella della cultura – in effetti, è difficile pensare come meta qualcosa che ci sta di lato, e non di fronte come traguardo da raggiungere.

Scompare poi anche il "terreno dei saperi", inteso come lo spazio da attraversare mediante l'elaborazione del tracciato; questo terreno si contrae e si trasforma in coordinata o linea di confine.

Non è più previsto neppure il terzo elemento strutturale del curricolo, ossia il "tracciato", che lascia posto ad una semplice reiterazione o mera successione temporale di esperienze di apprendimento, diversamente distribuite nello spazio e nel tempo. Dato tale successione non è necessitata da alcun algoritmo, non c'è alcun bisogno di elaborare un tracciato a priori, a meno che non lo si voglia introdurre espressamente; al più si può pensare ad un cammino empirico e a posteriori.

Dovrebbe essere, altresì, evidente che l'immagine dello spazio di incontro è più comprensiva di quella del percorso; quest'ultimo, è utile ribadirlo, è solo *una* delle possibili modalità di ordinare le esperienze di apprendimento entro lo *spazio di*

incontro, quella generata dall' algoritmo che regola il passaggio da un'esperienza all'altra in funzione della meta.

L'idea di curricolo rappresenta, in sostanza, un caso estremo nel modo di configurazione dello spazio di incontro, a cui si contrappone come altro estremo, l'idea del semplice *girovagare*, caratterizzata dalla totale assenza di algoritmo. In posizione intermedia si potrebbe collocare, allora, l'idea dell'*esplorare* e dello scoprire sempre nuovi luoghi di incontro – intendendo l'esplorare come sintesi del camminare (ordinato e sistematico) e del girovagare (libero e senza meta).

Si potrebbe, persino, pensare di ordinare tutti i modelli di scuola, disponendoli su una linea che presenta, ad un estremo, la logica del camminare e del processo, all'altro, quella del girovagare e dell'occasione opportuna.

3. Lo spazio di incontro e il versante della realtà

La precedente rappresentazione dello *spazio di incontro*, risultante dell'incrocio di due soli assi, può sembrare del tutto completa e adeguata. Ma non è così. O meglio, avrebbe potuto esserlo, finché la scuola avesse continuato a parlare (per dirla con il linguaggio curricolare) solo di obiettivi educati e di obiettivi didattici; ma la comparsa, nel linguaggio della pedagogia e della didattica della questione delle *competenze* ha contribuito non poco a complicare lo scenario. Tale comparsa, come si è visto, non è priva di effetti sulla configurazione del *che cosa* o sistema degli apprendimenti; da qui la necessità, per noi, di riflettere sul modo in cui si è cercato, entro i limiti del codice curricolare, di metabolizzare questa relativa novità.

Come era facile prevedere, la soluzione escogitata per trovare alle competenze una collocazione entro il sistema curricolare degli apprendimenti è tanto semplice quanto scontata: poiché le competenze non sono conoscenze o abilità, e non sono neppure contenuti e metodi, la decisione più ovvia, quasi pavloviana, è consistita nel trasformarle in un nuovo genere di *obiettivi*, da conseguire mediante un percorso di tipo curricolare. Così facendo, però, si sono date per scontate troppe cose, sia a proposito della natura delle competenze, sia a proposito della loro possibile trasformazione in

obiettivi didattici e della loro collocazione nell'ottica del percorso (tappe, livelli, standard).

Avendo già chiarito che cosa caratterizza, a nostro modo di vedere, le competenze, è ora possibile passare in rassegna alcune delle difficoltà a cui va incontro ogni tentativo di *curricularizzarle*; un tentativo che, non solo porta a snaturare le competenze, ma anche ad un generale fraintendimento del problema educativo e didattico legato a questo tipo di apprendimenti.

Il *primo ostacolo* che si incontra su questa strada è questo: per dare alle competenze la veste di obiettivi o traguardi con relativi livelli, standard, ecc., è necessario trasformare da *relazioni* tra la persona ed il mondo, quali sono, in *oggetti* culturali o mentali, con un'identità perfettamente definita, costituita da parti concrete, scomponibili e ricomponibili, che fungano da parametro, sia per l'azione didattica educativa, sia per misurare il livello di maturazione delle competenze in itinere o fine percorso.

Quest'operazione si sta rivelando, però, più difficile di quanto non si pensasse: è forse un caso che, ogni volta che si tenta di descrivere le competenze in termini di obiettivi o di traguardi, queste descrizioni tendono ad identificare conoscenze, abilità, valori, ecc., e non vere e proprie competenze? Gli esempi abbondano. E' accaduto con il *Profilo educativo culturale e professionale* del 2004 e accade anche con i *traguardi delle Indicazioni* del 2007. Tutto questo dipende solo dalla scarsa dimestichezza e incapacità di coloro che si sono trovati, di volta in volta, a fronteggiare questo compito? Certo, c'è anche questo, ma non si tratta solo di questo: il punto vero è che il problema che si trovano a fronteggiare è sostanzialmente impossibile, se non appunto oggettivando le competenze, da relazioni che sono.

Un esempio del tutto palese e scoperto (e per questo più "onesto"), di oggettivazione delle competenze per trasformarle in obiettivi, lo si può trovare in L. Guasti¹⁶⁵, il quale sarebbe ancor più onesto se parlasse, non di competenze, ma di *macroabilità* (insiemi strutturati di conoscenze e abilità); in altri casi, questa operazione appare più sfumata, problematica e dissimulata, come per esempio in I. Fiorin, il quale, peraltro, si avvicina ad una posizione più corretta, quando scrive che «La competenza si presenta come un

¹⁶⁵ Lucio Guasti "Standards per le competenze di base degli adulti", in *Annali dell'istruzione*, n. 1/2, Le Monnier, Roma, 2006

già e un *non ancora*, presente da subito, irraggiungibile sempre.>> ¹⁶⁶ Un'affermazione da cui, però, non sembra in grado di trarre tutte le dovute conseguenze, a causa dell'impostazione curricolare a cui rimane ancorato.

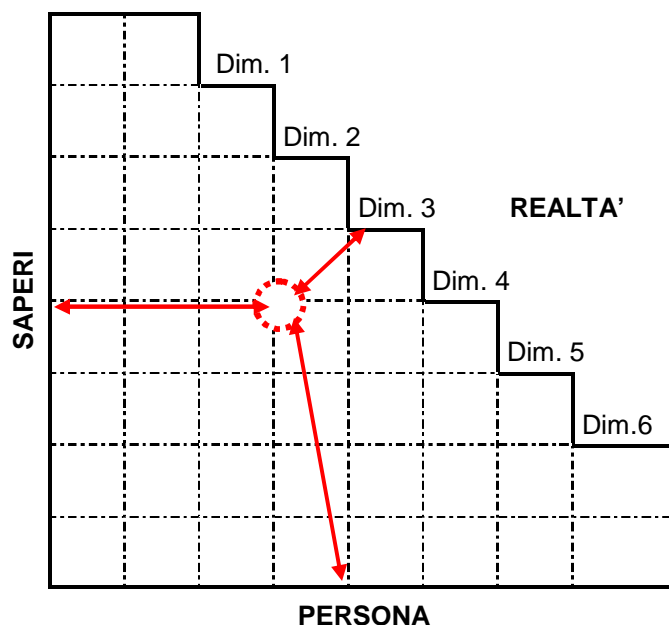
Alla stessa radice è da ricondurre anche il fallimento dei diversi tentativi di definire una modalità condivisa per valutare (accertare e certificare) le competenze: anche qui non può trattarsi solo di insipienza tecnica; occorre prendere atto che c'è un problema di scarsa chiarezza sul senso pedagogico e didattico del verificare e valutare le competenze.

Ma c'è anche un *secondo ostacolo* che si frappone alla riduzione curricolare delle competenze, ed è da ravvisare nel problema, mai affrontato, della incongruenza che si determina quando, ad un sistema di mete *eterogenee*, si presume di pervenire mediante un unico percorso, che pure a queste mete eterogenee dovrebbe condurre. Questa difficoltà, sempre trascurata dal punto di vista teorico, assume ormai tratti paradossali, con l'ingresso nel sistema delle mete, anche delle competenze: com'è possibile, sotto il profilo teorico, che uno stesso percorso possa condurre contemporaneamente a tipi di mete tanto diverse, quali le finalità educative, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per le competenze? A questa domanda che dovrebbe suonare del tutto legittima, all'interno di una prospettiva curricolare, si oppone di norma un silenzio, che non si sa quanto dovuto a scarsa consapevolezza dei problemi o ad imbarazzo - in ogni caso, da leggere come indice di difficoltà di questa prospettiva nel farsi carico dei problemi che essa stessa genera.

Se queste sono gli ostacoli a cui va incontro la prospettiva curricolare nel momento in cui tenta di farsi carico della questione delle competenze, occorre dar conto del modo in cui questo stesso problema si presenta nella prospettiva dello spazio di incontro.

A questo scopo, dobbiamo riprendere il nostro schema, al fine di completarlo in ciò che appare carente.

¹⁶⁶ Italo Fiorin, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 176



Il significato dell'integrazione apportata allo schema è il seguente: se si vogliono trattare adeguatamente le competenze, oltre all'asse della persona e a quello della cultura, è necessario prendere in considerazione anche un terzo asse, della cui esistenza spesso le pratiche scolastiche si dimenticano, ossia l' *asse della realtà*.

Tale asse, nel simbolismo dello schema, è rappresentato mediante una linea segmentata, che allude alle diverse *dimensioni* del reale. Con la sua introduzione, ogni singola esperienza di apprendimento (*cerchio rosso*), si arricchisce di un ulteriore significato: non è solo *incontro* tra la persona e la cultura, ma è incontro *in funzione* della realtà e della vita.

Per giustificare perché riteniamo di individuare il nocciolo vero della questione delle competenze, nel loro particolare rapporto con la realtà, occorre ribadire quanto già affermato a proposito della natura delle competenze: le competenze non sono oggetti socio-culturali ma *relazioni*, cioè modi in cui la persona nel suo agire si rapporta a compiti concreti nei diversi domini e settori della realtà (valorizzando le capacità ed i saperi culturali di cui ciascuno dispone). Ma se è così, allora l'attuale interesse per le competenze, per quanto nuovo nella forma, altro non è se non il tradizionale e sempre necessario richiamo all'importanza, per la scuola, di mantenere un forte legame con la realtà: le competenze sono il tramite con cui la scuola, oggi, ritiene di doversi confrontare con questo vecchio, ma sempre attuale, tema.

Posto il loro carattere di relazione con la realtà, è facile mostrare che, contrariamente a quanto accade nella prospettiva curricolare, la questione delle competenze, non solo non crea alcun problema allo spazio di incontro, ma rappresenta anzi il necessario completamento di un discorso che, altrimenti, risulterebbe incompleto¹⁶⁷. Entro questa logica, non c'è alcuna necessità di oggettivare le competenze per trasformarle in obiettivi del percorso e, neppure, si assiste ad una proliferare di mete eterogenee, da conseguire con un unico percorso: alle competenze, molto semplicemente, viene riconosciuto il loro essere in riferimento alla realtà. In questa prospettiva, lavorare con le competenze significa promuovere occasioni di incontro o esperienze di apprendimento *indicizzate*, ossia orientate in direzione della realtà e dell'effettività.

4. Il tema della realtà e la questione delle competenze

Il problema del rapporto tra le competenze e la realtà e, in senso più ampio, il rapporto tra l'apprendimento *formale*, che si realizza in ambito scolastico, e la sua concreta *trasferibilità* (utilità e spendibilità) in situazioni di vita e di lavoro, richiede di essere approfondito e meglio chiarito nel suo senso.

Da qui la necessità, per noi di soffermarci sui diversi significati del termine *realtà* e, poi, di interrogarci in merito al rapporto tra realtà e pratiche scolastiche; un tema certamente non trascurato dalla riflessione pedagogica o dalla scuola: da sempre, infatti, questo versante rappresenta un cruccio per l'attività educativa e didattica, anche se, come accade, nelle diverse epoche storiche, il problema è stato affrontato e risolto da prospettive diverse.

4.1 Diversi significati del termine realtà

¹⁶⁷ Non si tratta, evidentemente, di inventare o creare qualcosa che prima non esisteva (le competenze), ma semplicemente di portare ad evidenza, in modo nuovo, ciò che da sempre c'è, e di cui è importante tenere conto: c'è la persona, c'è la cultura e c'è anche la realtà.

Quando si parla di *realtà*, si ha a che fare con una parola dai molti significati, alcuni più importanti altri meno, che variano in funzioni dei diversi contesti d'uso.

Così, ad esempio, se il contesto considerato è quello della *ricerca scientifica*, con le sue operazioni teorico-conoscitive, allora per realtà si intende ciò a cui queste pratiche sono costantemente dirette: ossia la realtà in quanto *oggetto di studio*. Sulla realtà così intesa, la ricerca scientifica formula ipotesi, raccoglie dati, individua regolarità, stabilisce leggi, elabora teorie, ecc.; ed, è grazie a queste operazioni che mette capo ad un corpus di saperi fondati, che delimitano l'ambito della cosiddetta *realtà conosciuta*. Quest'ultima espressione ci avverte che, quando si parla di realtà, nella prospettiva della ricerca, occorre distinguere tra la realtà in quanto oggetto di studio, di principio inesauribile e indeterminato, e la realtà come immagine concretamente elaborata dalle scienze in un dato momento storico, ossia l'insieme delle conoscenze accertate. Scrive Wittgenstein a questo proposito:

<<4.06 La proposizione può essere vera o falsa solo in quanto immagine della realtà; 4.11 La totalità delle proposizioni vere è la scienza naturale tutta (o la totalità delle scienze naturali).>>¹⁶⁸

Dal modo di intendere la realtà, all'interno di un certo contesto di pratiche, dipende naturalmente anche il modo con cui si procede alla sua *articolazione*, in dimensioni e settori più particolari. Per esempio, nel caso dell'impresa scientifica, al significato di realtà in quanto oggetto del conoscere corrisponde un modo di *articolare* il reale, che riproduce in maniera speculare la scansione in settori di ricerca delle discipline scientifiche: così, si parla di realtà fisica, chimica, storica, sociale, geografica, psichica, ecc., in riferimento alle corrispondenti scienze.

E' importante osservare che, per quanto il significato teoretico del termine realtà sia quello di fatto predominante, non è tuttavia l'unico e, forse, neppure quello più originario.

Per far emergere un ulteriore significato, ci serviremo di una impegnativa citazione tratta da *Essere e tempo* di M. Heidegger:

¹⁶⁸ L. Wittgenstein, *Tactatus logico-philosophicus* (1922) e *Quaderni 1914-1916* (1961), trad. it Einaudi, Torino, 1998, pp. 47 e 49

<<...il modo più immediato del commercio intramondano non è il conoscere semplicemente percettivo, ma il prendersi cura maneggiante e usante, fornito di una propria “conoscenza”. L’indagine fenomenologica deve quindi dirigersi verso l’ente che si incontra in questo prendersi cura. [...] Questo ente non è perciò l’oggetto della conoscenza teorica del “mondo”, ma ciò che è usato, manipolato, e così via [...]>>¹⁶⁹

Secondo Heidegger, dunque, non c’è solo il punto di vista conoscitivo e, poi, teoretico - scientifico sul mondo, ci sono anche altri sguardi possibili; in particolare, egli richiama la nostra attenzione su uno strato di realtà, a suo parere, più originario e basilare di quello legato alle pratiche teorico-conoscitive. Si tratta della realtà così come la incontriamo nella nostra vista quotidiana, sulla scia dei bisogni, interessi e necessità che ci spingono ad agire.

A proposito di questo strato di realtà, che costituisce l’orizzonte delle nostre pratiche di vita e lavorative, scrive ancora Heidegger:

<<Noi chiamiamo l’ente che viene incontro nel prendersi cura: il *mezzo* (per). Nel commercio si incontrano mezzi per scrivere, per cucire, di trasporto, per misurare. [...] il modo di essere del mezzo, in cui questo si manifesta da sé stesso, lo chiamiamo *utilizzabilità*.>>¹⁷⁰

All’interno di un rapporto pratico e operativo, dunque, la realtà si presenta in modo diverso rispetto a come appare nelle pratiche scientifiche: *reale* non si dice più, e solo, nel senso di ciò che è *vero*, ma anche di ciò che *utile* e ci serve, nel senso, appunto, dell’*utilizzabilità*.

E, naturalmente, cambiando la prospettiva da cui si guarda il mondo, cambia anche il modo di articolare la realtà; nel caso della realtà in quanto utilizzabilità, ciò che appare in primo piano, non sono più i diversi settori di studio e di ricerca. Anche se queste dimensioni sono presupposte, la realtà appare organizzata e articolata secondo altri criteri:

<<A rigor di termini, un mezzo isolato non “c’è”. L’essere del mezzo appartiene sempre alla totalità dei mezzi. [...] Il mezzo, per la sua stessa natura, è sempre tale a partire dalla sua

¹⁶⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo* (1928), trad.it. Longanesi, Milano, 1967, pp. 92 e 94

¹⁷⁰ Ivi, p. 94 -95

appartenza ad altri mezzi: scrittoio, penna, inchiostro, carta, cartella, tavola, lampada, mobili, finestre, porte, camera.>>¹⁷¹

Il senso di questa considerazione è chiaro: se guardiamo la realtà dal punto di vista delle pratiche di vita e professionali, essa ci appare articolata, non più in settori di ricerca, ma in *dintorni* dell'agire umano o, anche, in settori di pratiche.

Con quanto si è detto sin qui, a proposito degli usi conoscitivi e operativi del termine realtà, tuttavia, non abbiamo ancora esaurito la complessa semantica di questa parola.

Se è vero, come osserva Heidegger, che il farsi strada della prospettiva conoscitiva e teoretica presuppone la sospensione del nostro agire pratico che ha di mira gli *utilizzabili*, allora è facile rendersi conto che, mediante la sospensione di questi stessi *interessi* pratici, è possibile accedere anche ad altre dimensioni della realtà.

Nel nostro agire quotidiano, non ci accade solo di incontrare *mezzi per*, ma anche oggetti e situazioni che ci piacciono o non ci piacciono, che ci attraggono o ci respingono, che ci emozionano o no. Oppure, ancora, è possibile incontrare situazioni e fatti che ci sembrano sopportabili o insopportabili, giusti o ingiusti, equi o iniqui, ecc. La realtà non è fatta solo di oggetti da conoscere o di cose da usare, ma anche di cose belle che ci affasciano, di prodotti artistici da contemplare e da fruire; oppure di cose che toccano la nostra sensibilità etica e valoriale, che ci sollecitano ad un qualche impegno.

Così, possiamo sospendere l'azione per contemplare qualcosa, oppure per valutare ciò che è bene o male fare. Si deve, perciò, prendere atto che la sospensione del rimando all'utilizzabilità può aprirci ad altre *dimensioni* del reale e ad altri usi del termine realtà: in particolare, ci apre alla dimensione *estetica* e a quella *etica*, ciascuna con le proprie particolarità e modalità di articolazione interna.

4.2 La realtà nei suoi rapporti con le pratiche scolastiche

Le precedenti riflessioni sui significati del termine realtà rivestono, indubbiamente, una loro importanza per il discorso che stiamo sviluppando, nel senso che, alla scuola, spetta senz'altro il compito di introdurre gli studenti nei diversi ambiti e settori della realtà,

¹⁷¹ Ivi, p. 94

considerata come oggetto da conoscere, come riferimento per l'agire, come insieme di valori estetici, come dominio dei valori etici e morali. Attraverso la mediazione culturale operata dalle discipline e dalle educazioni, lo studente può essere reso partecipe di quella immagine complessiva della realtà che è una cultura, al cui interno egli è chiamato ad elaborare una sua particolare visione.

Tutto questo, però, non ci è di grande aiuto nel focalizzare il nodo centrale del nostro problema, che è poi quello di delucidare i rapporti tra la *realtà* e la *scuola*, con particolare riguardo alla questione delle *competenze*. Così, per focalizzare meglio il nostro problema, ci vediamo costretti a cambiare direzione: è forse il caso di mettere da parte gli usi denotativi del termine (la realtà è “questo” e si articola “così”), per concentrarsi piuttosto sulla *relazione*, che intercorre tra la realtà e le pratiche educative e didattiche che si esercitano a scuola.

Nel momento in cui si tematizza questo rapporto, ciò che dovrebbe colpirci è il sussistere, se non di una contrapposizione, almeno di una certa *distanza* o separazione tra le pratiche scolastiche e la realtà circostante.

Volendo illustrare intuitivamente questo dato di fatto, si potrebbe immaginare una linea tesa tra due estremi: il primo rappresenta il caso in cui la distanza è del tutto annullata, per cui scuola e realtà coincidono; il secondo estremo, invece, si riferisce alla situazione in cui la distanza è massima, per cui scuola e realtà sono totalmente estranee. Posto che i due estremi hanno solo un valore teorico - una scuola che si confonda con la realtà non sarebbe scuola ed una scuola del tutto separata perderebbe la propria funzione - ciò che, di norma, si riscontra è il sussistere di una certa distanza tra scuola e realtà, che deve essere vista come un dato strutturale, non comprimibile, oltre un certo limite.

La scuola è, *necessariamente*, un luogo separato (si pensi allo *scholázein* e alla *scholé*), una realtà ridotta rispetto alla realtà in tutta la sua pienezza e complessità; è per questo che, chi entra nella scuola, vive sempre uno stato di sospensione e di separazione, e le attività in cui è impegnato appaiono sempre, in qualche misura, inficiate di mancanza di concretezza e di senso.

Il problema, evidentemente, non è dato dalla distanza, che è anzi necessaria, ma dal difficile equilibrio che è richiesto tra distanza e prossimità; tale equilibrio può essere considerato ottimale, solo quando la scuola ci appare come un porto o un bacino di carenaggio, costantemente aperto sul mare, senza tuttavia essere già mare aperto - dove

è evidente che il mare rappresenta il banco di prova, per quanto si progetta e si realizza all'interno del porto e del bacino di carenaggio.

Il *pericolo* è rappresentato, piuttosto, dalla rottura di questo delicato equilibrio; e ciò accade quando il necessario collegamento con il mare aperto si ostruisce, ossia quando la scuola ruota su sé stessa e si chiude nella propria autoreferenzialità. In questo caso, il senso di sospensione e di separazione, per chi opera al suo interno, tocca i massimi livelli.

A partire da queste premesse, dovrebbe essere chiaro che, nel trattare della *realtà* rispetto alle pratiche scolastiche, ciò che abbiamo di mira è questa complessa dialettica, che regola i rapporti tra la scuola e la realtà in senso ampio. In questo particolare contesto d'uso, "reale" si dice nel senso di ciò che si contrappone a *meramente scolastico*, ossia a ciò che appare inficiato da mancanza di effettività.

Resta ancora da capire, però, che cosa, di fatto, incide sul *grado* di prossimità o distanza tra la scuola e la realtà. La risposta è a portata di mano: i rapporti tra la scuola e la realtà sono determinati, soprattutto, dal tipo di apprendimenti che ogni scuola persegue con i propri studenti; ma se è così - si sarà probabilmente portati a concludere - più gli apprendimenti saranno *aggiornati* e *utili*, più il rapporto tra scuola e realtà sarà di prossimità. In realtà, questo è vero solo in parte: c'è da considerare un carattere degli apprendimenti ancor più basilare, che è rappresentato dalla loro *effettività*.

Per illustrare questo punto, essenziale per il nostro discorso, dobbiamo riprendere l'immagine del bacino di carenaggio e del mare aperto, e chiederci: quando si può affermare che ciò che si realizza nel bacino, si trova nella giusta relazione con il mare aperto?

La risposta, evidentemente, è: quando lo scafo prodotto supera l'esame del mare; quando risponde ai parametri della navigazione in mare aperto e non si disgrega al primo contatto con le onde, manifestando tutta la sua inadeguatezza. Allo stesso modo, si può affermare che la scuola si trova nel giusto rapporto con la realtà, quando gli apprendimenti da essa promossi, superano l'esame della realtà, senza dissolversi al primo contatto con la stessa. La realtà, in questo senso, rappresenta il metro che misura l'*effettività* degli apprendimenti, o svela il loro eventuale essere *fittizi*.¹⁷²

¹⁷² Per il concetto di effettività cfr. N. Machiavelli, *Il principe* (1532), Einaudi, Torino, 1966, pp. 74- 75: "Ma sendo l'intento mio di scrivere cosa utile a chi la intende, mi è parso più conveniente andare dietro alla verità effettuale della cosa che alla immaginazione di essa».

Dunque, parlare dell'effettività degli apprendimenti, è cosa diversa dall'esigere che siano al passo con i tempi o che sono utili: ci possono essere, infatti, apprendimenti che sono effettivi, senza essere al passo con i tempi o utili, ed altri, viceversa, che potrebbero essere utili e attuali, se solo fossero anche effettivi. Per esempio, se sono in grado di compilare un modulo all'interno di un ufficio postale, questo prova che il mio apprendimento, oltre che aggiornato e utile, è anche effettivo.

Il grado di *effettività* di un apprendimento è dato, in sostanza, dalla sua capacità integrarsi nella trama del reale, ossia di transitare dalla scuola alla realtà o ai contesti di vita dello studente; e questa proprietà non è qualcosa che riguardi una sola categoria di apprendimenti, ma tutte le possibili categorie: qualsiasi apprendimento, purché acquisito in modo stabile, duraturo e sicuro, può essere considerato effettivo. Affinché una scuola si trovi nel giusto rapporto con la realtà, pertanto, non basta che gli apprendimenti proposti siano aggiornati o utili, è necessario anche, e prima ancora, che siano effettivi. Quando il *Profilo*, allegato alle *Indicazioni 2007*, afferma che un traguardo può considerarsi raggiunto, se, e solo se, le conoscenze e le abilità sono diventate competenze personali, a ben vedere, quello che pone è il problema dell'effettività degli apprendimenti, anche se, con questa frase, si rende responsabile di un'indebita assimilazione tra *competenze e apprendimenti effettivi*.

A questo punto non ci resta che sollevare un ultimo dubbio: se l'effettività dovrebbe caratterizzare qualsiasi tipo di apprendimento promosso dalla scuola, perché individuare nelle competenze lo strumento privilegiato, per presidiare il rapporto tra la scuola e la realtà?

La ragione è ricercare nel fatto che le competenze intrattengono un *rapporto speciale* con l'effettività: le competenze potrebbero essere senz'altro definite una categoria di apprendimenti ad *alta effettività*, sia nel senso (comune anche ad altri tipi di apprendimenti), che possono non essere superficiali e fittizi, sia e soprattutto nel senso che *incorporano* la realtà.

Per chiarire il senso di questa espressione, ci avvarremo dell'immagine già introdotta in precedenza. Nella progettazione di una barca è necessario tenere conto della realtà che dovrà affrontare: per questo, prima ancora che da ingegneri e architetti, una barca è progettata dai venti, dalle correnti e dalle onde che dovrà affrontare; e in questo senso si

Così si può parlare di apprendimenti che sono veri ed effettivi e di apprendimenti che sono solo immaginari e fittizi.

può dire che incorpora la realtà. Allo stesso modo le competenze, in quanto sono progettate a partire dai *compiti di realtà* con cui dovranno confrontarsi, è più probabile che riescano a passare indenni la barriera, che separa la scuola dalla realtà. Per questa stessa ragione, sembrano anche il tipo di apprendimento più adatto a presidiare il versante della realtà.

5. Una ripresa del tema dell'autonomia scolastica

Le riflessioni sin qui dedicate allo spazio di incontro ci offrono, ora, lo spunto per una ripresa del tema dell'*autonomia scolastica*, da un diverso punto di vista: in effetti, l'immagine dello spazio di incontro contiene i presupposti per un ripensamento dei rapporti tra lo Stato e le Scuole, per quanto concerne, in particolare, le responsabilità relative alla progettazione delle pratiche educative e didattiche.

Finché si resta all'interno di una matrice di tipo curricolare, le funzioni ed i compiti reciproci dello Stato e delle scuole sono condizionati dal paradigma di riferimento: se, come di fatto accade, in ordine alla progettazione curricolare allo Stato compete la *specificazione delle mete* e l'articolazione del *terreno dei saperi*, alle scuole, di conseguenza, spetta la definizione di un *tracciato* ottimale a per conseguire queste mete a livello locale. Ciò significa che le scuole sono chiamate a farsi carico non della *progettazione* curricolare nel suo insieme, ma della sola *programmazione* dei passi concreti per conseguire gli obiettivi fissati dallo Stato.

In questo modo, però, lo Stato non si limita a dettare, come dovrebbe, le norme generali per l'istruzione, ma si ritaglia un ruolo ben più consistente e da protagonista attivo anche rispetto progettazione curricolare e all'elaborazione del curricolo, occupando, di fatto, spazi che dovrebbero essere lasciati all'autonomia delle singole scuole.

Per quanto l'attuale divisione dei *compiti progettuali* sia considerata, non solo ovvia ma persino inevitabile, l'immagine dello spazio di incontro lascia intravedere una diversa modalità di impostare questi rapporti tra centro e periferia, più rispettosa degli spazi di autonomia e libertà nella progettazione didattica e organizzativa di cui sono titolari le scuole.

Nella prospettiva dello spazio di incontro non è necessario che lo Stato entri direttamente *in campo*, assumendosi un ruolo nella progettazione curricolare; sua sola ed esclusiva responsabilità è quella *delimitare* lo spazio di incontro, senza intervenire direttamente al suo interno. In questa prospettiva, il compito dello Stato non può essere, né poco né tanto, quello del *giocatore*: ciò che gli compete consiste: a) nel dettare le condizioni di possibilità e di legittimità delle attività didattiche e educative, b) nel controllare che siano rispettate, c) nel verificare lo stato di salute e la qualità del gioco stesso. Tutto ciò consentirebbe, tra l'altro, di evitare ogni imposizione di una "pedagogia e didattica di stato", nella fattispecie di tipo curricolare.

Di riflesso, alle scuole autonome non sono più assegnate *mete* da raggiungere o *terreni* dei saperi da attraversare, secondo le modalità tipiche della programmazione curricolare; ad esse viene consegnato uno spazio completamente vuoto, un *foglio bianco*, delimitato sì da precisi riferimenti e da invalicabili confini, ma al cui interno è possibile esercitare la più ampia autonomia scolastica nelle sue diverse sfaccettature.

A questo punto il problema che si pone è quello di capire in che modo e con quali strumenti lo Stato potrebbe procedere per esplicitare le condizioni di possibilità, di legittimità e di validità delle attività educative e didattiche liberamente decise dalle singole scuole, senza uscire dai limiti delle proprie prerogative. Nello stesso senso bisognerà chiarire, anche, in che modo e con quali strumenti le scuole dovranno operare entro questo spazio, a partire della propria identità culturale e progettuale esplicitata nel POF (art. 3, DPR 275/99), nel rispetto dei limiti e delle regole assegnate.

Nel capitolo conclusivo, ci limiteremo a sviluppare alcune considerazioni relative al compito dello Stato, consistente nel *tracciare* le *coordinate* che delimitano lo spazio di incontro, ossia gli *assi* della persona, della cultura e della realtà. Lascерemo inesplorato, invece, il secondo problema, quello relativo alle regole basilari, per la conduzione dei giochi educativi e didattici entro lo spazio di incontro – regole in cui ne va della validità dei giochi stessi.

Cap. 7 – LA COSTRUZIONE DELLO SPAZIO DI INCONTRO

Se, in termini metaforici, uno dei compiti dello Stato in relazione allo spazio di incontro consiste nel tracciare le coordinate che lo delimitano, vale a dire gli assi della persona, della cultura e, da ultimo, quello del rapporto tra apprendimenti scolastici e la realtà, in termini più concreti, si tratta di capire in che modo e con quali strumenti lo Stato possa porre le basi: a) per rendere effettivo il principio della centralità della persona, b) per disegnare un sistema di apprendimenti rispondente alle esigenze dello scenario culturale attuale e, infine, c) per presidiare la delicata questione del rapporto tra gli apprendimenti scolastici e la realtà.

Nel seguito, dedicheremo a ciascuno dei tre assi, specifiche considerazioni sia pure con valore di semplice riflessione introduttiva.

1. Un modello di persona per il processo di personalizzazione

Configurare il *chi* come persona e affermarne la centralità, così come propongono le *Indicazioni nazionali* del 2004 e del 2007, rischia di restare una mera affermazione di principio senza conseguenze percepibili, se non si predispongono concretamente gli strumenti concettuali e pratici, perché tutto questo si traduca in realtà.

In questo senso, si è parlato delle necessità, da parte dello Stato, di tracciare l'asse della persona: si tratta insomma di passare dal concetto filosofico di persona, ad una sua declinazione convenzionale utilizzabile in ambito scolastico, come paradigma da porre a fondamento dei giochi educative didattici. Ma si tratta anche di sollevare un'istanza di conoscenza specifica della persona di ciascun alunno, per farne il punto di partenza e di arrivo di ogni attività scolastica e, nel contempo, di sollevare il problema della persona in quanto *portatrice di differenze*, con tutto ciò che comporta la presa in carico di questa

questione. Tracciare l'asse della persona significa, insomma, dotarsi di un qualche strumento, mediante cui *presidiare e rendere leggibile* il processo di *personalizzazione* o di crescita e maturazione della persona nei suoi diversi aspetti.

Quello della scelta degli strumenti, con cui fare tutto ciò, è certo un problema complesso, aperto a diverse alternative; per questo, prima di ipotizzare una qualsiasi soluzione, sembra ragionevole passare in rassegna le strade tecnicamente disponibili o, più precisamente, quelle già effettivamente percorse nei più recenti documenti normativi: nell'ordine, i *Programmi del '79 per la scuola media* (D.M. del 9 febbraio 1979), in quanto precedenti l'autonomia scolastica, e le due versioni delle *Indicazioni Nazionali*, successiva all'autonomia funzionale.

Nei *Programmi del '79*, considerati come prototipo dell'ultima generazione di programmi, troviamo la modalità classica di istituire e presidiare l'asse della persona: la scelta in essi adottata è quella di disseminare i riferimenti relativi al processo di crescita e maturazione della persona nelle diverse discipline di studio, in cui si articola l'enciclopedia dei saperi.

E' una soluzione questa, coerente con la scelta di rimarcare con forza il carattere di "educazione" proprio delle discipline di studio (*IV Parte – Le discipline come educazione*). Per questo, nel documento in esame, i rimandi alla persona ed al suo processo di maturazione passano, in sostanza, attraverso l'elencazione di *finalità ed obiettivi educativi* o anche di *capacità*:

<<Lo studio delle lingua straniera ...riveste quindi una grande importanza nell'*educazione* alla comprensione ed al rispetto degli altri e dei valori che essi posseggono.>> (**Lingua straniera**);

<<...maturare le capacità percettive, visive; educarsi alla capacità espressiva in relazione alle loro esigenze...>> (**Educazione artistica**); <<Capacità di discriminare e di memorizzare i fatti sonori, negli aspetti ritmico, melodico, armonico, timbrico, formale. Capacità di una corretta riproduzione del suono...>> (**Educazione musicale**);

Come si può vedere, si tratta per lo più di rimandi occasionali al nostro problema, tali da non consentire di parlare dell'istituzione di un vero e proprio asse della persona.

In effetti, è solo con la stagione inaugurata dalle *Indicazioni nazionali* che, in un mutato quadro culturale, istituzionale e normativo, la questione si pone con maggior consapevolezza. Non è un caso, pertanto, se nelle *Indicazioni* del 2004 si trovano ben

due i suggerimenti che hanno rilevanza per il nostro problema: il primo è costituito dal *Profilo educativo, culturale e professionale*, il secondo dalla cosiddetta *Convivenza civile* (articolata in sei *educazioni*). Come negare che entrambi abbiano a che fare con il problema del governare il processo della maturazione personale?

Quanto al Profilo, sebbene nelle intenzioni dovesse servire a presidiare ciò che abbiamo chiamato il terzo asse, di fatto nella sua concreta e laboriosa stesura, ha assunto la natura di un sistema di mete piuttosto eterogenee, in cui si riscontrano finalità educative, obiettivi didattici e competenze; altrettanto interessante, dal nostro punto di vista, è anche la cosiddetta *Convivenza civile* che, nella sua concreta articolazione, presenta la forma di un'elencazione analitica di valori e di assunzione di valori, distinti per educazioni, in qualche modo riferibili all'asse della persona.

Se passiamo, poi, alle *Indicazioni nazionali* del 2007, gli elementi che presentano un interesse per la costruzione dell'asse della persona tendono a concentrarsi sia in ambito disciplinare, sia nella parte introduttiva del documento (*Cultura, scuola, persona*) dove si riscontrano finalità ed obiettivi educativi.

Dato che il panorama dei suggerimenti è piuttosto variegato e contraddittorio, occorre interrogarsi su che cosa si possa effettivamente ricavare, in termini positivi, rispetto all'esigenza di tracciare e presidiare l'asse della persona, in una prospettiva non curricolare. La prima soluzione che sembrerebbe farsi strada è quella di fare dell'asse della persona, un asse di tipo *assiologico o valoriale*, complementare a quello dei saperi, da tracciare mediante una elencazione più o meno ordinata di finalità e di obiettivi *educativi*.

Questa soluzione su cui pesa la classica distinzione tra *educazione* e *istruzione*, però, non convince per più di una ragione: intanto, perché per presidiare l'asse della persona bisognerebbe abbracciare la totalità e integrità di una persona, che non è certamente riducibile alla sola dimensione assiologica e valoriale; in secondo luogo, occorre considerare che, tutto ciò che concerne la sfera dei valori, dei criteri d'azione e di valutazione (etici, estetici, pratici), è una *produzione culturale* storicamente determinata, che trova la sua più naturale collocazione lungo l'asse dei saperi. In tal senso, la scelta delle *Indicazioni del 2004* di considerare la *Convivenza civile* e le "educazioni" solo come un settore particolare, nell'ambito più generale dei saperi da

trasmettere, per quanto a prima vista possa lasciare perplessi, è sotto ogni aspetto ineccepibile.

Messa da parte questa prima soluzione, occorre valutare se sia praticabile una seconda ipotesi, quella suggerita dal Profilo: il merito di questo strumento è, indubbiamente, quello di facilitare una visione unitaria e nello stesso tempo articolata della persona. Per questo, si deve accogliere il principio secondo cui non è possibile istituire l'asse della persona, se non predisponendo uno *schema di persona*; il problema che si pone, però, è quello di evitare che questo modello possa essere pensato e utilizzato come un elenco di mete da raggiungere o, peggio, come un calco uniformante a cui ogni studente dovrebbe conformarsi - un rischio che, nonostante tutti i chiarimenti e le precisazioni, il Profilo allegato alle *Indicazioni* del 2004 non è riuscito a scongiurare.

Dunque, quale forma e articolazione bisognerebbe dare a questo schema, perché sia funzionale alla logica dello spazio di incontro?

Avendo già escluso che, in un'ottica post curricolare, il profilo possa consistere in un elenco di finalità e di obiettivi educativi; dovendo anche escludere la possibilità di fare del profilo una declinazione più o meno strutturata di competenze, in quanto queste ultime devono servire per presidiare il terzo asse, per trovare una via di uscita da questo impasse, è opportuno ritornare al carattere di incontro proprio dell'esperienza di apprendimento.

Ora, a ben vedere, all'incontro con la cultura nell'esperienza di apprendimento, la persona giunge, ogni volta, portando con sé il patrimonio di quanto ha *già* acquisito in termini di saperi e ha *già* maturato in termini di competenze, ma, *principalmente*, porta con sé quanto le appartiene in proprio e la costituisce prima di ogni incontro con la cultura: si tratta di quel complesso, in parte espresso e in parte no, di risorse e di capacità di ogni tipo (fisico, psicologico e mentale), che la caratterizzano come persona; in altri termini, porta con sé, di certo, il suo *avere* ed il suo *essere* attuale, ma, soprattutto, il suo *poter essere*, sotto forma di bisogni educativi manifesti e latenti.

Ma se è così, allora, l'asse della persona può essere correttamente presidiato solo mediante la specificazione delle diverse *capacità*¹⁷³ di cui ogni persona, in astratto e in universale, è portatrice e che sono essenziali per rendere possibile l'incontro con la cultura. In una prospettiva post curricolare, dunque, istituire e presidiare l'asse della

¹⁷³ Per un chiarimento di questo concetto si rinvia a G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno, Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 22-32

persona comporta, per lo Stato, indicare quali sono le potenzialità delle persone e dei futuri cittadini che devono promosse e valorizzate, o quali sono i nodi maturativi da considerare come punti di riferimento e di ancoraggio per quanto riguarda lo sviluppo della persona.

L'elaborazione di un *modello* convenzionale di persona, pensato dal lato delle capacità, appare importante per due ragioni, che meritano di essere esplicitate. La prima è da ravvisare nel fatto che la grammatica del concetto di capacità non è in alcun modo compatibile con le nozioni basilari del codice curricolare: percorso, tappa, traguardo, obiettivo, standard, ecc.

Nessuno può pensare, infatti, di assegnare ad un profilo di capacità la funzione di un sistema di mete omologanti, da raggiungere, secondo la logica di un percorso a priori, articolato in passi, fasi e traguardi. Delle capacità si può parlare solo in termini astratti e generali, in sede culturale, storica e psicologica, ma non si può decidere quali siano effettivamente nelle corde di ogni *singola* persona.

Se si considera, inoltre: *che* le capacità, in quanto mattoni fondamentali dell'identità della persona, sono qualcosa di ampio e magmatico che si articola mediante l'esperienza; *che* le capacità di ciascuno non sono manifeste e visibili se non nel momento in cui diventano altro, passando dalla potenza all'atto; *che* esse hanno tempo di risveglio e maturazione che variano da persona a persona e sono di lungo corso; *che* sono distribuite in modo disomogeneo tra persone, allora, si comprende che non è possibile prescriberle come obiettivi e standard, da conseguire mediante azioni specifiche, entro un percorso predefinito nel tempo. Più che mete da raggiungere, le capacità rappresentano piuttosto una condizione o un presupposto indispensabile all'incontro o, meglio, una *scommessa* sulla possibilità dell'incontro.

Il fatto che le capacità non si possano trasformare in obiettivi e standard non significa, naturalmente, che non possono essere educabili intenzionalmente: il loro ruolo non è quello di fare da obiettivi in senso curricolare, quanto piuttosto da punti di *riferimento fissi* (non mete, ma stelle fisse per la navigazione), da cui partire e ritornare in continuazione, in un approccio di tipo ciclico. Il modello convenzionale di persona dovrebbe essere offerto alle scuole come termine di riferimento costante, da cui partire ed a cui ritornare; alle potenzialità, infatti, si ritorna e ad ogni nuovo incontro il loro complesso si modifica, spesso in modo imprevedibile e incontrollabile. In questo senso,

le potenzialità non sono mai un dato statico, ma in continuo movimento, che introduce nei processi educativi un elemento di *aleatorietà* incompressibile - occorre perciò considerarle entro un quadro dinamico¹⁷⁴.

Ma c'è anche una seconda ragione, che milita a favore dell'elaborazione di un modello di persona in termini di capacità, e che ci sembra molto importante ricordare. Si tratta del fatto che le potenzialità personali rappresentano il radicamento ultimo dell'*identità* di ogni persona e, dunque, delle sue *differenze* più profonde e costitutive, a partire da cui possono trovare spazio anche le differenze seconde, di origine socio culturale; sono le capacità, che de-finiscono (delimitano) originariamente ciascuno, come quell'essere unico e irripetibile che è, e lo differenziano da ogni altro essere umano. Non ci sembra fuori luogo scomodare, a questo proposito, il concetto heideggeriano di *gettatezza* (*Geworfenheit*): le capacità rappresentano, infatti, il nucleo originario e insormontabile, da cui ciascuno di noi deve partire e con cui deve sempre fare i conti, in quanto gli assegnano un particolare punto di partenza e un diverso modo di procedere

In tal senso le capacità, nella loro ineguale distribuzione e nel loro diverso sviluppo temporale, rappresentano la testata d'angolo per ogni discorso relativo alle *differenze*, e la radice ultima di ogni *pratica di differenziazione*. Da questo punto di vista, un modello di persona centrato sulle capacità rappresenta una condizione imprescindibile per aprire un varco al *diritto alla differenza*, all'interno di una scuola tendenzialmente orientata, al primato del diritto all'uguaglianza – una scuola in cui il problema delle differenze, non solo non è mai stato letto in termini positivi e di opportunità, ma ha sempre creato disagio e imbarazzo.

Alla luce del problema delle differenze, la funzione del profilo si precisa ulteriormente: il suo compito non può essere quello di omologare o di predeterminare alcunché, quanto di fornire un quadro di riferimento, organico e ordinato, delle capacità desiderabili per tutti, da usare come *sfondo* su cui proiettare le differenze e le specificità di ciascuno; si potrebbe parlare, dunque, di una funzione diagnostica ed euristico-esplicativa. Davvero reale è, però, solo quel particolare profilo di capacità che caratterizza ciascun studente,

¹⁷⁴ E' interessante considerare che, se è difficile pensare di inglobare le capacità entro una cornice di tipo curricolare, la loro esplicitazione costituisce invece un'esigenza imprescindibile nella logica dello spazio di incontro.

in un dato momento - con le sue specificità, con quella particolare distribuzione e con i suoi tempi di maturazione.

Per quanto la questione dell'elaborazione concreta di questo strumento ecceda ampiamente i limiti di una riflessione preparatoria come la nostra, è forse il caso di osservare che, sotto il profilo metodologico, la sua effettiva elaborazione è chiamata a confrontarsi con un duplice ordine di scelte: quelle relative alla struttura da assegnare a questo schema personale; e quelle riguardanti l'espressione linguistica da utilizzare nella elencazione concreta delle capacità.

Quanto al primo aspetto, due sembrano essere le vie effettivamente praticabili: una di taglio più teorico, l'altra di tipo più empirico; nell'un caso come nell'altro, però, l'individuazione delle dimensioni, delle funzioni e della capacità della persona dovrebbe essere impostata su basi scientifiche. Così come l'articolazione dei saperi disciplinari si basa su una scansione che nessuno si sognerebbe di qualificare come ideologica, allo stesso modo anche la struttura e l'articolazione del modello di persona dovrebbe fondarsi su una *scienza della persona umana*¹⁷⁵, cioè su un sapere di tipo antropologico e personalista, che individui le dimensioni e le funzioni della persona ritenute da tutti fondamentali.

Non meno importante è anche il secondo aspetto, relativo alla espressione linguistica delle capacità: a questo proposito, si rende necessaria una scrittura che sia adeguata ad esprimere le capacità e le renda immediatamente riconoscibili come tali. Oggi, purtroppo, le modalità espressive solitamente utilizzate non consentono mai di capire se si stia parlando di competenze, di saperi o di capacità; tutto appare avvolto in un linguaggio uniforme.

2. Un repertorio di saperi per il processo di acculturazione

Il secondo passo richiesto per la delimitazione dello spazio d'incontro è rappresentato dall'istituzione dell'asse *culturale*, quale strumento per presidiare e governare il processo di *acculturazione*. In concreto, questa operazione è riferibile al paradigma del

¹⁷⁵ G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

che cosa e consiste nella costruzione di un *repertorio di saperi* disciplinari e di *valori* educativi, che ogni studente è chiamato ad acquisire, padroneggiare e condividere.

Per quanto, a differenza di quello appena discusso, sia un problema che ha alle proprie spalle una lunga storia, è sempre utile interrogarsi sui modi e gli strumenti con cui, nei documenti ministeriali del più recente passato, si è proceduto ad istituire e presidiare l'asse culturale.

Nel caso dei *Programmi* del '79, l'asse culturale risulta presidiato mediante la specificazione di un elenco di *discipline* di studio, inclusive di ogni tipo di apprendimenti. Se questo è in continuità con una lunga tradizione, ciò che di nuovo apportano questi programmi è costituito, come si è detto, dall'*opzione curricolare*:

<<Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente...i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare.>> (III Parte, Punto.1)

All'interno di questa prospettiva, la struttura delle discipline si modifica e si arricchisce di nuovi aspetti:

<<La relativa ampiezza dei programmi [*delle singole discipline*] è giustificata dall'esigenza di richiamare: le **finalità specifiche** delle singole discipline...; la proposta di alcune **linee metodologiche**, pur nel rispetto della libertà didattica dei docenti; la definizione dei **contenuti** programmatici...>> (III Parte, Punto. 1) [*grassetto nostro*]

Ciò che si ricava da questi programmi è, dunque, il suggerimento di procedere a istituire l'asse culturale mediante un elenco di discipline, per ciascuna delle quali è opportuno precisare un insieme di *finalità* di tipo educativo e didattico, proporre *linee metodologiche* – si va dai criteri di scelta dei contenuti, ai suggerimenti per la mediazione didattica, ai richiami alle esperienze pregresse, alla gradualità, all'apertura interdisciplinare, ecc. – ed elencare i *contenuti disciplinari*, ordinati per temi, argomenti o funzioni e scanditi per annualità.

Avendo sullo sfondo questa tradizione, il passaggio alle *Indicazioni* del 2004 ci riserva un repentino e sorprendente cambio di scena. La complessa e articolata impalcatura disciplinare viene di colpo azzerata: non ci sono più premesse sul significato educativo delle singole discipline; non ci sono più indicazioni metodologiche su come mediare i

saperi disciplinari; e non c'è più neppure un'elencazione organica degli argomenti o dei temi disciplinari. Le discipline, da strutture articolate e complesse che erano, si riducono ai loro costituenti ultimi; si trasformano cioè in semplici *elenchi* di conoscenze e abilità (espresse sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento), con un valore dichiaratamente strumentale, rispetto al compito dei docenti di progettare obiettivi.

Il significato di questa *atomizzazione* della struttura disciplinare è abbastanza chiaro: non è richiesto che l'alunno riproduca dentro di sé, in modo speculare, lo schema formale e contenutistico di ogni disciplina. Non è questo lo scopo. E' importante, invece, che egli si "nutra" di questi saperi e saper fare, allo scopo di maturare le proprie competenze culturali, professionali e di vita. Sul significato post curricolare di questa soluzione, ci siamo già soffermati, pertanto, qui basterà porre in evidenza il suggerimento presente in questa proposta: per presidiare l'asse culturale è sufficiente elencare le conoscenze e le abilità, proprie delle diverse discipline ed educazioni; il fatto, poi, che queste conoscenze e abilità siano espresse sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento o in altri modi, non è questione essenziale.

E arriviamo, infine, alle *Indicazioni* del 2007, al cui interno, con la ripresa dichiarata dell'impianto curricolare, le discipline tornano ad essere il punto di riferimento essenziale per l'azione didattica, e tornano anche a sostanziarsi di precisazioni relative al loro significato pedagogico, ai temi e contenuti culturali da svolgere, a cui fanno seguito gli elenchi di obiettivi di apprendimento e di traguardi per lo sviluppo della competenza.

Qualcosa delle precedenti *Indicazioni*, comunque, sopravvive, pur nel contesto di una riaffermazione della consistenza e dei confini disciplinari: è un esempio di questa sopravvivenza la scelta di conservare, quale nucleo centrale di ogni disciplina, l'elencazione degli obiettivi di apprendimento, distribuiti non più per annualità, ma per bienni o trienni.

Profondamente equivoca appare, invece, la decisione di elencare i *traguardi* per le competenze, in ambito disciplinare, quando è universalmente noto che le competenze presentano un raggio d'azione, difficilmente circoscrivibile entro i confini di una sola disciplina. Ai dubbi sollevati da questa soluzione problematica si è cercato di porre rimedio, mediante l'accorpamento di più discipline in tre grandi aree: quella linguistico /artistica /espressiva; quella storico /geografica e quella matematico /scientifico

/tecnologica. E' significativo che questo accorpamento per aree sia stato realizzato, non tanto in base a criteri di prossimità dei contenuti, quanto piuttosto per affinità funzionale, il che ci rinvia, più o meno esplicitamente, alla questione delle competenze. Se si prescinde dalle ovvie differenze di impostazione, i tre documenti considerati presentano una significativa convergenza: per istituire e presidiare l'asse culturale è necessario fissare un elenco più o meno numeroso di *discipline*, rispetto alle quali specificare, con modalità diverse (per temi e argomenti, per contenuti o per obiettivi didattici), i *saperi* disciplinari essenziali.

Ora, premesso che non vi è alcuna necessità di specificare i saperi sotto forma di obiettivi didattici, espressivi di una logica curricolare – ed è, anzi, giunto il tempo di porre termine a quella sorta di “scolastica” verbosa e meramente formale che ne è derivata - non c'è, però, ragione di respingere questa modalità di istituzione dell'asse culturale, anche in prospettiva post curricolare. E' pur vero però che, per quanto questa la soluzione debba essere accolta, restano aperte questioni non marginali, che non sembrano aver trovato una soluzione definitiva: che tipo di apprendimenti è bene specificare? Con quale forma espressiva? A che livello di analiticità?

Per quanto concerne il primo aspetto, è noto che l'articolazione di una disciplina in apprendimenti (oggetti culturali da apprendere), può essere fatta nei più diversi modi, per cui occorre decidere in che modo farlo. Ad esempio, i *Programmi del '79* evidenziano la tendenza tipica dei *programmi* a specificare gli oggetti culturali da apprendere, sotto la forma manualistica di un elenco di *argomenti* o temi, e *contenuti* più di dettaglio. Per esempio, nel caso di *scienze* si legge quanto segue:

<<...**Temi.** Materia e fenomeni fisici e chimici. **Contenuti riferiti ai temi.** Stati di aggregazione della materia; Caratteristiche e trasformazioni delle sostanze; L'equilibrio e il moto; La luce e il suono; Elettricità e magnetismo...>>[grassetto nostro]

Nel caso delle *Indicazioni* del 2004 la scelta è stata, invece, quella di scandire le discipline, non più per temi e contenuti di dettaglio, ma per *categorie di apprendimenti*, mettendo da parte ogni sovrastruttura manualistica: si tratta dei cosiddetti obiettivi di conoscenza e di abilità, a cui sono ricondotte le teorie, i concetti e le procedure operative, ecc. Questa stessa soluzione è stata ripresa e confermata anche dalle *Indicazioni* del 2007.

Se si considera che, oltre ad essere una soluzione semplice, ha al proprio attivo una ragione forte sotto il profilo pedagogico e didattico, e cioè la differenza strutturale tra le *conoscenze*, che sono riferibili, in senso lato, alla sfera del *dire*, e le *abilità* che appartengono alla sfera del *fare*, non c'è motivo per cui questa bipartizione non debba essere considerata valida, anche per tracciare la coordinata culturale dello spazio di incontro.

Da questa scelta di fondo, discende anche la *forma linguistica* usata per esprimere gli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità. Non è un caso che le due versioni delle *Indicazioni*, abbiano adottato soluzioni espressive molto simili, nel senso che entrambe parlano il linguaggio degli obiettivi, denominati in un caso obiettivi specifici di apprendimento e nell'altro obiettivi di apprendimento¹⁷⁶.

In realtà, a prescindere dalle somiglianze vi è una differenza di sostanza: quando nelle *Indicazioni* del 2004 si parla di obiettivi specifici di apprendimento, non ci si riferisce a standard di prestazione assegnati agli alunni, ma a standard di servizio fissati per le scuole ed i docenti; in quelle del 2007, invece, quando si parla di obiettivi di apprendimento, ci si riferisce a standard di contenuto, se non proprio di prestazione, assegnati direttamente agli alunni. La differenza ovviamente non è di poco conto: nel primo caso lo Stato si limita a tracciare i confini dello spazio di incontro; nel secondo caso, invece, interviene pesantemente in questo spazio, configurandolo in un senso decisamente curricolare. Inutile aggiungere che, l'unica soluzione veramente congrua con la prospettiva post curricolare, è solo la prima.

L'ultimo interrogativo riguarda il *livello di analiticità* con cui si dovrebbe procedere all'identificazione di questo tipo di apprendimenti. Le strade percorse, in proposito, dalle due versioni delle *Indicazioni* sono parzialmente divergenti: le prime hanno optato per una modalità di identificazione più analitica e di dettaglio, coerente con la scelta di specificare le conoscenze e le abilità per annualità; le seconde hanno adottato una modalità più sintetica, coerente con una scansione pluriennale (per bienni e trienni) delle conoscenze e abilità.

Quale delle due possibili soluzioni appare preferibile?

¹⁷⁶ Per esempio, "Identificare attraverso l'ascolto attivo e finalizzato vari tipi di testo." (*Scuola secondaria di primo grado, classe prima, Italiano*)¹⁷⁶; oppure "Conoscere e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i vari tipi di paesaggio." (conoscenza); "Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali." (abilità). [Indicazioni nazionali 2007]

Non c'è dubbio che, in un'ottica di ripensamento generale dei rapporti tra lo Stato e le scuole, alla luce dei principi di autonomia e di essenzialità dell'intervento statale, la soluzione più appropriata appare la seconda. In effetti, il grado di precisione con cui si descrivono gli apprendimenti dipende, in sostanza, dal grado di autonomia che si intende lasciare alla scuola ed ai docenti: minore è la fiducia nella scuola e nei docenti e più si utilizzano prescrizioni minuziose e frequenti. Se si considera che le descrizioni di conoscenze, abilità o valori si possano considerare come *segnali*, è chiaro che la mancanza di fiducia procede di pari passo con la propensione ad utilizzare una segnaletica ridondante e minuziosa, che guidi ogni passo, anziché lasciare alla coscienza professionale la lettura e l'interpretazione di pochi ed essenziali segnali; se al contrario si ha fiducia, allora, conviene optare per una segnaletica essenziale.

In una prospettiva post curricolare è certo il caso di imboccare questa strada, spingendosi anzi a declinare le conoscenze e le abilità addirittura per l'intero quinquennio della scuola primaria e per il triennio della secondaria di primo grado. Il *repertorio dei saperi* assumerebbe così le caratteristiche di una *segnaletica essenziale*, offerta a dei "professionisti riflessivi"¹⁷⁷, perché la interpretino e la adattino al proprio contesto.

Sulla scorta di queste ultime considerazioni, può essere interessante tentare di ripensare il problema dell'istituzione dell'asse culturale, alla luce del dibattito relativo alle strutture disciplinari. Il concetto di *struttura*, come è noto, è stato introdotto nel dibattito pedagogico da J.S. Bruner, per indicare le idee e le tecniche fondamentali, presenti in ogni disciplina di studio:

<<...bisogna porre gli studenti in grado di comprendere la struttura fondamentale della materia di insegnamento, qualunque essa sia. E' necessario almeno questo, perché la conoscenza diventi fattiva e possa incidere su problemi e su fatti che si incontrano al di fuori dell'aula ovvero nel corso ulteriore degli studi. L'insegnamento e l'apprendimento della struttura, e non la semplice padronanza dei fatti e delle tecniche, sono da porsi al centro del famoso problema del *trasfert*.>>¹⁷⁸

¹⁷⁷ D. A., Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica* (1983), trad. it. Dedalo, Bari, 1993

¹⁷⁸ J.S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (1961), trad. it. Armando, Roma, 1964, p. 52

Nel dibattito interno alla scuola italiana, questa tesi ha conosciuto una *rivisitazione* verso la fine degli anni '90, in relazione al problema della selezione di saperi essenziali:

<<[...] un sistema di istruzione in grado di corrispondere all'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi, comporta dunque che le conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità [...] [e ciò] postula, a sua volta l'organizzazione dei contenuti dell'insegnamento intorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti ...>>¹⁷⁹.

Il senso di queste affermazioni è nel complesso chiaro: per fronteggiare il sempre più pressante problema dell'eccedenza dei saperi rispetto alle possibilità di apprendere, è necessario che le *conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità*. Naturalmente, per non procedere a caso nella selezione, occorre identificare all'interno delle discipline i *nodi essenziali*, da usare come termine di riferimento per la selezione e l'organizzazione dei *contenuti* più di dettaglio; considerato, poi, che questi nodi fungono da criteri per la selezione e l'organizzazione di un insieme di contenuti, si può legittimamente dire che essi *si configurano come veri e propri nuclei fondanti*.

A partire da questi spunti, vorremmo tentare di dare uno sviluppo a questo tema, osservando che, se la nozione di nucleo fondante ha un senso, allora occorre distinguere, all'interno di ogni disciplina, uno strato più di superficie ed uno più profondo.

Si potrebbe pensare allo *strato di superficie* come ad una pelle, costituita dai contenuti o saperi di dettaglio: così, per esempio, quando scorriamo un libro di storia e seguiamo la narrazione degli *avvenimenti*, ci stiamo muovendo a livello di superficie; allo stesso modo, se sfogliamo un manuale di botanica, per informarci sulle caratteristiche distintive di una certa specie arborea, ci stiamo muovendo allo stesso livello, e così via per le altre discipline. Se, in generale, si pensa ad una disciplina come ad un corpo organico di *proposizioni*, allora si può affermare che la narrazione di eventi, la descrizione di una specie o l'esplicitazione di regole per il calcolo fanno ricorso a proposizioni che appartengono alle superficie delle rispettive discipline.

Se è così, dietro questo livello di superficie costituito da proposizioni di tipo narrativo, descrittivo, ecc., occorre riconoscere la presenza di una *tessitura profonda*, variamente

¹⁷⁹ E. Bertonelli e G. Rodano, *Per una nozione condivisa di competenza*, in *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1, Le Monnier, Firenze, 1999, p. 242

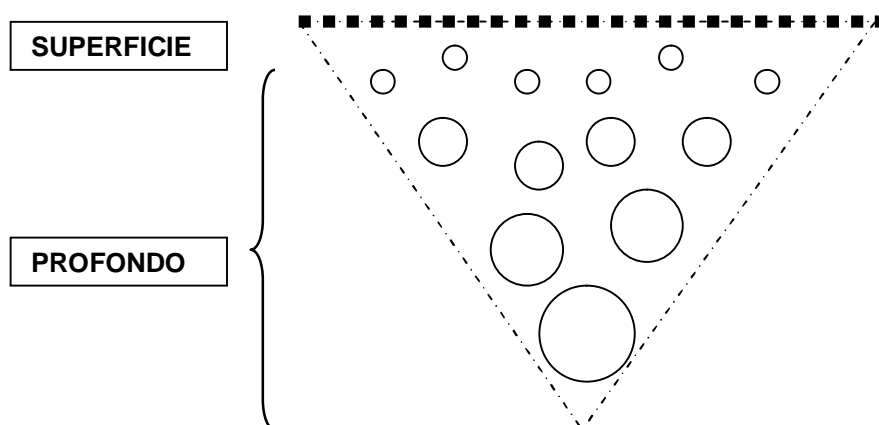
articolata al suo interno, costituita da un complesso di proposizioni, di ordine più astratto e generale, che ci parlano di principi, di assiomi, di regole metodologiche ed epistemologiche, di semantica, di sintassi, di valori orientanti, ecc., necessarie per sostenere e rendere possibile quanto si offre in superficie.

Si potrebbero illustrare, intuitivamente, i rapporti tra proposizioni di superficie e proposizioni che appartengono allo strato profondo di una disciplina, mediante una similitudine: nel teatro delle marionette lo strato di superficie è dato dallo spettacolo a cui assistiamo e che, eventualmente, ci coinvolge; lo strato profondo è costituito da tutto ciò che si muove dietro le quinte e rende possibile la rappresentazione - il copione, le mani che tendono i fili, la voce prestata ai pupi, le quinte del teatro, le luci, ecc.

Giustamente, pertanto, si è osservato che i nuclei/proposizioni fondanti sono strutturanti e generativi di conoscenze:

<<per nuclei fondanti si intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti dello sviluppo di una disciplina e hanno (perciò) valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina...>>. (Forum delle Associazioni - 25/2/2000)¹⁸⁰

Un altro modo efficace per rappresentare la struttura superficie/profondo di una disciplina, potrebbe essere quello di ricorrere ad un *triangolo rovesciato*

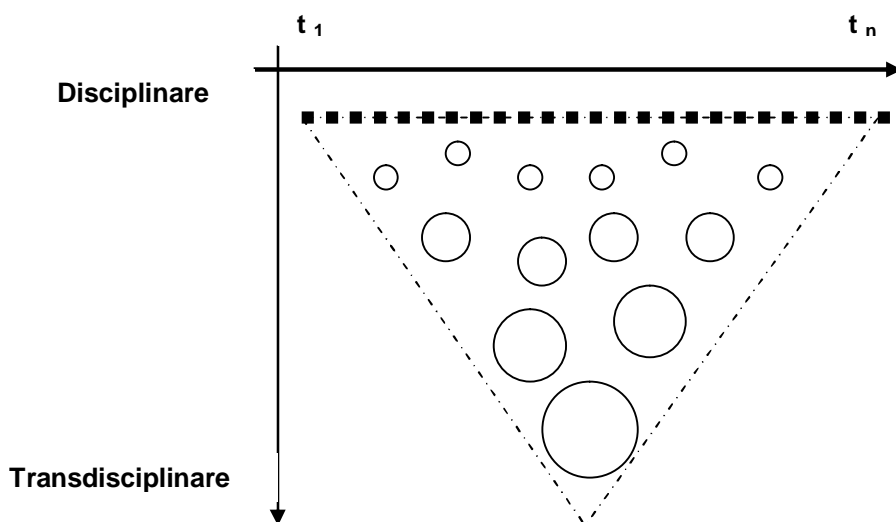


¹⁸⁰ F. Olmi, *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1 / 2, Le Monnier, Firenze, 2000, p. 169-170

La *linea tratteggiata* rappresenta i contenuti più superficiali e di dettaglio, che, peraltro, sono anche quelli più strettamente *specifici* di ogni singola disciplina (eventi narrati, descrizioni, operazioni, ecc.). I *cerchi* che riempiono lo spazio rappresentano i nodi essenziali; il fatto che essi siano diversi per dimensioni e si trovino a diversi livelli di profondità, intende significare che, quanto più un nodo agisce in profondità, tanto più deve essere considerato essenziale e, dunque, *fondante* rispetto a quanto si trova più in superficie.

Ciò che, qui, importa non è cercare uno sviluppo concreto di questa ipotesi, quanto riflettere sui possibili vantaggi che potrebbero derivare da questo modo di organizzare il repertorio dei saperi. La scelta di tracciare l'asse culturale, mediante la specificazione di nodi essenziali a diversi livelli di profondità, può aiutare a fare ordine rispetto ad alcune questioni di un certo rilievo: ci riferiamo, in particolare, al problema della *continuità verticale*, nel passaggio da una classe all'altra, e quello della *continuità orizzontale* tra una disciplina e l'altra, ossia al problema dell'unità dei saperi.

Per chiarire questo punto, riprendiamo lo schema precedente arricchendolo di due nuovi dettagli: una linea orientata orizzontale ($t_1 \dots t_n$) che rappresenta il passare del *tempo* e una linea verticale, che segnala il superamento progressivo dai confini disciplinari.



Se consideriamo, dapprima, le cose in senso *dinamico*, ossia dal punto di vista della linea ($t_1 \dots t_n$), o dello svolgersi quotidiano delle attività didattiche, è facile vedere come i punti tratteggiati della superficie - indicativi dei contenuti più di dettaglio di una disciplina - sono quelli che hanno una durata didattica più limitata e fluiscono più

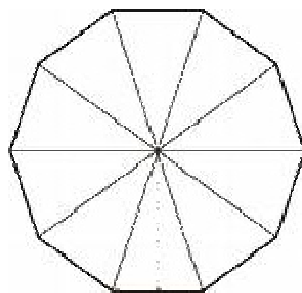
rapidamente; sono quelli che, per così dire, cambiano ogni giorno e su cui la didattica ritorna meno. Al contrario, i nuclei essenziali sono quelli più stabili e su cui l'azione didattica ritorna costantemente.

In questa prima prospettiva, accade, insomma, ciò che si verifica quando si viaggia in auto o in treno: le cose più prossime al finestrino (superficie) sono quelle che scorrono più rapidamente, mentre quelle che si trovano a maggior distanza (profondità), sono quelli che hanno una permanenza più lunga.

Questa banale osservazione può essere di un qualche interesse, per la questione della *continuità verticale*: nello strutturare il repertorio dei saperi si potrebbe procedere identificando, dapprima i nuclei profondi che hanno validità e permanenza per un intero ciclo, poi quelli con validità più limitata nel tempo, per arrivare infine ai contenuti di dettaglio. I nodi del primo tipo costituiscono, insomma, gli *invarianti* di una disciplina a cui devono far riferimento gli insegnanti di un intero ciclo scolastico; gli altri rappresentano gli aspetti di portata più limitata e di dettaglio, e perciò di natura *transeunte*.

La seconda questione, alla quale la dialettica superficie/profondo può apportare qualche utile chiarimento, è quella della *continuità orizzontale* o dell'unità intrinseca dei saperi. Se si considera il nostro schema nel senso della linea verticale, che porta dal disciplinare al transdisciplinare, si vede che, nel passare dai contenuti di dettaglio ai nodi essenziali, non si transita solo dagli elementi transeunti a quelli stabili e duraturi, ma si passa anche da un livello in cui i confini tra discipline risultano ben delimitati, ad un livello in cui questi confini si attenuano, fino a sfociare in una dimensione, che accomuna tutte le discipline (in questo senso transdisciplinare).

Per meglio cogliere la suggestione racchiusa in queste osservazioni, si può immaginare di accostare, all'unico triangolo sopra rappresentato, tanti triangoli quante sono le discipline che compongono il repertorio dei saperi, così da ottenere una figura chiusa, con tanti lati quante sono le discipline.



Se si osserva questa figura *dall'esterno* e a livello di superficie, le diverse discipline ci appaiono ben distinte e separate tra loro: che cosa hanno in comune, per esempio, la geometria e l'italiano, qualora si considerino solo le loro proposizioni di superficie?

Ma se osserviamo la figura *dall'interno*, ci rendiamo conto che più si procede verso il centro, più aumentano gli aspetti comuni, fino ad arrivare ad un punto che unifica tutte le discipline. Ciò che si vuol dire è che esistono nodi essenziali che attraversano tutte le discipline: così, per esempio, gli schemi di ragionamento validi sono un patrimonio comune a tutte le discipline umanistiche o scientifiche che siano; se, poi, si scende ancor più in profondità, si scopre che tutto il sapere occidentale, per usare un'espressione di F. Nietzsche, nasce dalla stessa "volontà di verità", nel senso che affonda le sue radici nell'idea greca di *epistémè* e nel tipo di ricerca che ne deriva. A partire da questo comune nodo *epistemologico*, scaturiscono tutti saperi particolari che, specializzandosi, danno vita a nuovi metodi, a nuove pratiche dimostrative, a vocabolari settoriali, ecc., tutti governati dallo stessa idea di verità.

Come si vede, l'idea di distinguere tra superficie e profondo consente di cogliere, non solo ciò che *accomuna* in verticale, l'insegnamento di una stessa disciplina - per esempio, la storia proposta nella classe terza della primaria e nella terza della secondaria di primo grado; - ma anche ciò che *accomuna* la geometria, l'italiano o le scienze naturali, pur riconoscendo lo specifico di ciascuna.

3. Il profilo delle competenze per il processo formativo

Per completare le nostre riflessioni relative alla costruzione dello spazio di incontro, non resta che prendere in esame la questione dell'istituzione del *terzo asse* o versante della

realtà. Sollevare il problema del versante della realtà, come già detto, significa tenere desta l'attenzione della scuola sui rapporti tra le attività educative e didattiche in ambito scolastico e la loro trasferibilità (utilità, spendibilità, ecc.) nella realtà, nella vita quotidiana e nelle professioni; ed è chiaro che in questa operazione giocano un ruolo decisivo le competenze.

E' bene precisare che, nel trattare questo problema non si abbandona il tema del *che cosa* o della costruzione di sistema degli apprendimenti, con questa avvertenza: nell'ottica dello spazio di incontro gli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità hanno valore di mezzo, mentre le competenze assumono valore di fine. Ciò significa, peraltro, che il sistema degli apprendimenti è costituito da due cose: un repertorio dei saperi e un profilo delle competenze.

Va da sé che lo scopo senso dell'esplicitazione di un insieme di competenze è quello di presidiare il processo di *formazione*, inteso come sintesi *effettiva* di persona e cultura; fuori da questa sintesi *reale* i processi di personalizzazione e di acculturazione sono astrazioni.

Come sempre, per dare avvio alle nostre riflessioni, cercheremo di raccogliere gli eventuali suggerimenti, che ci possono venire dai documenti ministeriali sinora considerati. Nei *Programmi* del '79 non si parla, com'è ovvio, delle competenze. Questo non significa però che il problema del rapporto tra la scuola e la realtà sia assente o trascurato; al contrario, è presente e presidiato in diversi modi. In primo luogo, nella forma generale dei *principi e fini*, che devono orientare nel complesso l'azione della scuola:

<<La scuola media è formativa in quanto ...[favorisce]...la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il **modo esterno**.>>; <<La scuola media aiuta pertanto l'alunno ad acquisire...un'immagine sempre più chiara e approfondita della **realtà sociale**...>>
[grassetto nostro]

E' presente, poi, come motivo che ispira i suggerimenti *metodologici*, nei quali il riferimento alla realtà è presente, sia come termine da cui prendere spunto per avviare le attività didattiche, sia come termine a cui fare ritorno costantemente:

<<...si farà ricorso ad osservazioni, esperimenti, problemi tratti da **situazioni concrete** così da motivare l'attività matematica della classe...Verrà dato ampio spazio all'attività di

matematizzazione della **realtà nei suoi vari aspetti...**>>; <<...nel lavoro didattico si darà spazio in modo vario ad attività che...favoriscano...il suo progressivo **contatto con la realtà...**>> [grassetto nostro]

Non manca, infine, ed è questo l'aspetto che maggiormente interessa, il riferimento alla realtà attraverso il richiamo a promuovere una *tipologia di apprendimenti*, per i quali si richiede specifica trasferibilità in situazioni concrete di vita:

<<...si perverrà all'uso via via più sicuro e **personale** della lingua scritta, con riferimento alle concrete **situazioni** che la richiedano...>>; <<...l'insegnate punti a dare il **gusto** della ricerca, che potrà proseguire anche **fuori dalla scuola**, parallelamente alla esperienza di **vita...**>> [grassetto nostro]

Per quanto i *Programmi* del '79 siano tutt'altro che insensibili a questo problema, non si può fare a meno di notare, che i numerosi richiami restano comunque di tipo sporadico e occasionale.

E' solo con le *Indicazioni* del 2004 e del 2007 che la questione del versante della realtà fa il loro ingresso nella scuola, nei termini più consapevoli e sistematici che caratterizzano l'attuale fase storica. E non è un caso: tali *Indicazioni* hanno alle spalle il dibattito sulle competenze degli anni '90. Anche se entrambe le versioni sono accomunate dalla convinzione che il versante della realtà debba essere presidiato in maniera *sistematica* e mediante l'esplicitazione di un insieme di *competenze*, resta il fatto che il diverso retroterra culturale di riferimento da cui partono comporta precise e sostanziose differenze, su come affrontare questo problema.

Lo spartiacque è rappresentato dal modo diverso di intenderne la natura delle competenze: mentre le *Indicazioni* 2004 ne sottolineano la componente *personale* e *relazionale*, quelle del 2007 ne privilegiano invece la componente *oggettuale* e *socio culturale*. Da questa differenza basilare, altre ne discendono, tra cui, in particolare: la decisione, in un caso, di esplicitare le competenze attraverso un Profilo - nell'altro, di specificarle in ambito disciplinare, il che ne evidenzia il carattere di modalità socio culturale; oppure, in un caso, la volontà di sottrarre le competenze a logiche di tipo curricolare, limitandosi per questo ad fissarle solo a conclusione di un intero ciclo di studi e in termini ampi e globali – nell'altro, la scelta di piegare le competenze alle esigenze curricolari, esprimendole in modo analitico come traguardi, anche per fasi

intermedie; da ultimo, la decisione di individuare nel *portfolio* lo strumento più adatto per documentare le competenze dello studente - di contro, la decisione di abolire il portfolio e spianare la strada a modalità di accertamento e certificazione di tipo oggettuale e quantitativo.

Preso atto di queste differenze, dall'analisi di entrambi i documenti emerge almeno un *punto fermo*: il versante della realtà deve essere presidiato in modo organico e sistematico, e lo si deve fare mediante un'elencazione più o meno organica e strutturata di competenze. Purtroppo, l'impressione che si fa strada durante la lettura delle due versioni delle *Indicazioni* è che lascino aperto più di un problema: dal modo di pensare il nesso tra l'attività scolastica e la realtà, al modo di identificare concretamente le competenze e di esprimerle sotto il profilo linguistico, al modo in cui strutturare gli elenchi. Serve, perciò, un supplemento di analisi, che metta da parte le affermazioni generali, per considerare più da vicino le soluzioni effettivamente adottate.

3.1 Un supplemento di analisi

Cominciamo, intanto, con l'approfondire che cosa contiene effettivamente il *Profilo educativo, culturale e professionale*, allegato al D.lvo n. 59/2004. Al suo interno, il tema del riferimento alla realtà si presenta, non a caso, in forma del tutto esplicita, già nella parte conclusiva della *Premessa*:

<<...Il Primo ciclo di istruzione...fornisce le basi che permettono ad ogni ragazzo di affrontare in modo positivo le esperienze successive proprie del Secondo Ciclo di istruzione e formazione e, in particolare, i **problemi del vivere quotidiano** e del responsabile inserimento nella **vita familiare, sociale e civile** in questa particolare fase dell'età evolutiva.>> [*grassetto nostro*]

Se una delle finalità fondamentale del primo ciclo è quella di fornire le basi per affrontare i problemi del vivere quotidiano e per l'inserimento nella vita familiare, sociale e civile, bisognerà pure specificare quando si ritiene che questa finalità sia stata conseguita. Questa precisazione la troviamo nella parte intitolata *Le articolazioni del profilo*:

<<Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative (il *fare*) apprese ed esercitate...sono diventate competenze personali di ciascuno.>>

Troviamo qui espressa, a chiare lettere, la tesi secondo cui il nesso con la realtà si considera effettivamente istituito, solo nel momento in cui le attività scolastiche sono riuscite a promuovere le competenze personali, di cui il Profilo dovrebbe fornire un quadro coerente e organico; in caso contrario, tale nesso è stato solo dichiarato, ma non realizzato. Resta ancora da chiarire che cosa si deve intendere per competenza o per essere competente. A questo provvede il periodo successivo:

<<Un ragazzo è riconosciuto “competente” quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per: - esprimere un modo personale di essere e proporlo agli altri; - interagire con l’ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente: - risolvere i problemi che di volta in volta incontra; -ecc.>>

Si tratta, evidentemente, di una proposizione che dice molto sotto il profilo formale, ma che lascia del tutto indeterminato il profilo contenutistico. I paragrafi successivi del Profilo entrano più nel dettaglio e, di conseguenza, anche l’espressione linguistica delle competenze acquista maggior concretezza.

E, tuttavia, nel momento stesso in cui ci si addentra in maggiori dettagli descrittivi, cominciano anche ad emergere anche i problemi: in un Profilo, pensato per esplicitare delle competenze, s’incontrano espressioni che non identificano competenze, ma si riferiscono, in realtà, a *conoscenze*, ad *abilità* ed anche ad, anche alla consapevolezza e condivisione di *valori* genericamente riferibili alla sfera educativa:

- <<Conosce il proprio corpo e, in maniera elementare, il suo funzionamento>> [Strumenti culturali];
- <<...compila un bollettino postale, legge carte stradali, mappe della città, l’orario ferroviario, le bollette dei servizi pubblici ecc.>> [Strumenti culturali];
- <<E’ consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche, in modo non stereotipato né conforme ai modelli culturali, che rispondo più alle logiche del consumo...[Convivenza civile]>>.

Se poi, dalle *Indicazioni* del 2004 passiamo a quelle del 2007, è facile mostrare come, anche qui, l'importanza del nesso, tra l'azione didattica educativa della scuola e la realtà, è ben rimarcato:

<<...l'obiettivo della scuola...è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa **affrontare** positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli **scenari sociali e professionali, presenti e futuri.**>> [*grassetto nostro*]

E anche in questo caso, il compito di istituire e presidiare questo versante del processo di apprendimento è affidato, sostanzialmente, alle competenze. I problemi, anche in questo caso, si manifestano nel momento in cui si passa dal terreno teorico alle modalità concrete con cui sono state individuati, espressi ed elencati i *traguardi* per lo sviluppo delle competenze.

In generale, l'elencazione delle competenze segue uno schema di base¹⁸¹, che trova un riscontro, più o meno preciso, nelle diverse discipline e che tiene conto di vari aspetti: l'assunzione di compiti in situazione, la fruizione, la produzione, il metodo di studio, la consapevolezza metacognitiva, la manifestazione di interessi, la capacità critico valutativa, l'assimilazione di valori, la formazione del gusto, il possesso di conoscenze e l'esercizio di abilità, ecc.

Di fronte a tanta varietà, verrebbe da obiettare, anche nel caso delle *Indicazioni 2007*, che il concetto di competenza, per com'è usato concretamente, sembra avere confini fin troppo ampi, ...e vaghi. In effetti, sotto la stessa etichetta di *traguardo* per lo sviluppo delle competenze, si ritrova una gran varietà di apprendimenti, tra loro strutturalmente diversi: a fronte di traguardi che identificano correttamente competenze, ne appaiono altri che si riferiscono a pure e semplici conoscenze e ad abilità, e non mancano neppure quelli che si riferiscono alla consapevolezza ed alla assimilazione di valori di tipo educativo. Considerato che la presenza di conoscenze, di abilità e di valori educativi, accanto alle competenze, non sembra affatto occasionale, di questa circostanza occorre dare una spiegazione.

¹⁸¹ Per esemplificare, ci serviremo dei traguardi stabiliti per la *scuola secondaria di primo grado*, per la quale sono stati indicati, da un minimo di 5 traguardi a un massimo 9 per ciascuna disciplina, per un totale di 76 traguardi.

3.2 Oscillazioni nell'uso del termine competenza

Anche ammesso che, nel determinare questa situazione, possono aver giocato l'inesperienza delle commissioni di lavoro o le normali difficoltà legate all'assunzione di nuovi compiti, occorre chiedersi se non vi sia anche altro; per esempio, un determinato modo di servirsi del termine competenza.

Dall'analisi minuziosa di ciò che i due documenti hanno effettivamente rubricato sotto questo titolo, l'impressione che si ricava è che sia all'opera un'oscillazione, per cui il termine competenza è usato ora in modo più ampio e comprensivo, ora più ristretto e tecnico.

Nel primo caso, per competenza s'intende qualsiasi apprendimento, che manifesti un forte legame con la realtà; detto altrimenti, sono considerati come competenze tutti gli apprendimenti, che sono accomunati dal fatto di possedere una *forza* o intensità, che permette loro di superare la barriera che, normalmente, separa la scuola dalla realtà e dalla vita. Si tratta, solitamente, di apprendimenti profondamente radicati nello studente, che sono diventati per lui un abito o una seconda natura e che, proprio per questo, costituiscono un suo patrimonio stabile e lo accompagnano, sia dentro sia fuori la scuola.

Volendo trovare una formulazione sintetica per questo impiego allargato del termine, si potrebbe ricordare l'espressione del Profilo, già richiamata:

<<Il traguardo può ritenersi raggiunto se le *conoscenze* disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le *abilità* operative (il *fare*) apprese ed esercitate...**sono diventate** *competenze personali* di ciascuno.>> [grassetto nostro]

E' una frase questa che, se intesa alla lettera rappresenta un *non senso*, ma se letta come definizione del concetto allargato di competenza, allora conserva un suo valore e plausibilità: il traguardo è raggiunto, solo quando i più diversi tipi di apprendimento promossi dalla scuola, non importa quali, sono stati assimilati a tal punto e da ciascuno a modo proprio, da non rappresentare più soltanto una patina esteriore, presto dissipata dal contatto con la realtà, ma competenze personali, ossia qualcosa che per il suo radicamento più profondo e *formativo* nell'essere della persona, non si perde o non ci si

scrolla di dosso tanto facilmente – le competenze personali, dunque, come abito culturale e di vita consolidato, quasi come una seconda natura.

E', evidentemente, questo primo significato del termine che rende ragionevole riunire, sotto la stessa etichetta di competenza, tipi di apprendimento molto diversi e distanti tra loro: a) *conoscenze* e le *abilità*, di solito complesse, purché assimilate profondamente ed, eventualmente, esercitate in contesti di vita e reali; b) *interessi* e *curiosità* di tipo intellettuale, in quanto espressivi del modo di essere di uno studente; c) *gusti* personali, i *valori* e gli orientamenti *estetici* ed *etici*, ecc., purché condivisi e assimilati in profondità; d) *coscienza critica*, che si manifesta nei comportamenti e nell'espressione di *giudizi* sui diversi aspetti della realtà. E si potrebbe continuare, ancora, con l'abitudine alla riflessione metacognitiva con l'emergere della coscienza della propria identità, con il possesso di un metodo di studio, e altro ancora (tutto concretamente documentabile).

Come si vede, si tratta sempre di fenomeni che, per una ragione o per l'altra, hanno un'esistenza e un raggio di azione che va oltre confini della scuola, e accompagnano lo studente in ogni momento della sua vita. Ciò che importa rimarcare, da questo punto di vista, è che, quando si parla delle competenze in senso ampio, ciò che concretamente si identifica *non è* una particolare *categoria di apprendimenti*, con caratteristiche specifiche, ma una *proprietà* che può accomunare qualunque tipo di apprendimento: quella di avere una *forza* (intensità, profondità, permanenza, ecc.), sufficiente per aprire un varco nella barriera che, normalmente, separa la scuola dalla realtà.

Anche se l'uso del termine appena illustrato è quello oggettivamente predominante, non è tuttavia l'unico; accanto ad esso è possibile documentare un secondo significato, questa volta più specifico e orientato ad isolare una particolare categoria di apprendimenti, con caratteristiche proprie.

Se volessimo, anche per questo secondo caso, cercare qualcosa di simile ad una definizione esplicita, potremmo rivolgerci ancora una volta ad una frase del *Profilo*:

<<Un ragazzo è riconosciuto “competente” quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per: [segue un elenco di compiti di vita reali]>>

Qui, per competenza non si intende, genericamente, tutto ciò ha la forza (per profondità, durata, intensità, radicamento personale, ecc.) di transitare dalla scuola alla vita, ma una

particolare categoria di comportamenti: quella consistente nel fronteggiare compiti di vita reali, attivando le proprie capacità e facendo tesoro di quanto appreso a scuola. Dato che questo secondo uso è già stato esemplificato, per quanto riguarda le *Indicazioni 2004*, basterà documentarne la presenza anche nelle *Indicazioni 2007*:

<<L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti.>> (p. 55); [...]; Fa uso di diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'apprendimento, alla riproduzione di brani musicali. (p. 66); [...] Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente...capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo>> (p. 85).

In base a questo secondo significato, per competenza si intende: a) l'essere in grado di affrontare, in modo personale, situazioni o problemi anche complessi, assumere compiti di vario genere, entrare in relazione con le situazioni, ecc.; b) il farlo in modo efficace e corretto da tutti i punti di vista; c) attivando le risorse personali di cui si dispone e d) valorizzando concretamente le conoscenze e le abilità progressivamente acquisite. In sintesi, è competente chi riesce a far fronte, in modo adeguato, alla molteplicità dei compiti concreti e determinati, che la vita quotidiana o professionale ci propone. Da qui in avanti, parleremo di competenze in senso proprio, per riferirci a questa particolare categoria, qualificando come improprio l'uso illustrato in precedenza.

3.3 Su come presidiare il versante della realtà

La lunga premessa dedicata ai documenti ministeriali ci ha consentito di raccogliere alcuni elementi di riflessione, sia per quanto concerne il tema dei rapporti tra scuola e realtà, sia a proposito della questione della natura e dell'espressione linguistica delle competenze. A questo punto, è possibile riprendere il filo discorso, per tentare di dare uno sviluppo positivo al problema dell'istituzione e del presidio del versante della realtà.

Le domande a cui dovremo dare una risposta sono le seguenti: posto che l'istituzione l'asse della realtà debba essere fatta mediante la specificazione di competenze in modo sistematico ed organico, come si può procedere per costruire un *profilo delle competenze*?

Prima di dare una risposta a questo problema, si deve premettere che qualunque discorso, relativo ad una sistematica delle competenze, deve tener conto della distinzione, che abbiamo già proposto, tra le competenze in quanto *istituzione socio culturale* o schema di competenza, e le competenze in quanto *gesto vivente personale* o relazione che si istituisce tra la persona e il proprio mondo circostante.

E' appena il caso di rilevare che qualsiasi riflessione, volta a tematizzare il problema di una classificazione delle competenze, non può che essere condotta dal lato delle competenze in quanto istituzioni socio culturali, al cui interno si possono tracciare linee confine; mentre, al contrario, le competenze in quanto gesto vivente non si prestano a partizioni e non sono riducibile senza residui a nessuna casella – nel senso che ogni gesto competenze è sempre unità integrale di molti aspetti.

Una seconda premessa riguarda la natura di relazione delle competenze: per quanto il problema di una sistematica delle competenze sia presente solo di sfondo nelle due versioni delle *Indicazioni*, resta il fatto che questi due documenti sembrano avere imboccato, in proposito, strade opposte. Il primo ha adottato come criterio per un'elencazione ordinata e sistematica delle competenze il *chi* o la *persona* e le sue dimensioni - da qui la scelta di elencarle tramite il Profilo; il secondo ha assunto come prospettiva privilegiata, il *che cosa* o il sistema delle discipline; da qui la scelta di elencare per discipline i *traguardi* per lo sviluppo delle competenze.

A nostro modo di vedere, entrambe queste soluzioni hanno il difetto di non partire dal fatto che le competenze sono *relazioni*, che si istituiscono tra la persona e la realtà in figura di compito in situazione, ma dall'uno o dall'altro polo di queste relazioni.

Il punto è che, se le competenze hanno natura di relazione, la modalità corretta per fondare una sistematica delle competenze, non può essere che quella di spostare l'attenzione dai poli alla relazione stessa; in termini concreti, per fondare una sistematica bisogna partire da una riflessione sui tipi fondamentali di relazione, con cui la persona si rapporta al proprio mondo circostante.

A questo scopo, pur riconoscendo che ci possono essere diverse vie per affrontare questo compito, la strada che qui s'intende seguire è quella di assumere, come filo conduttore, i diversi sensi del termine "realtà" già esplicitati nel Cap. 6, quando abbiamo parlato della realtà intesa come l'insieme dei *valori conoscitivi*, dei valori *pratico-operativi*, dei valori *etici* e di quelli *estetici*.

La precedente distinzione delle diverse dimensioni del reale non ha, evidentemente, nulla di arbitrario; essa trova il proprio fondamento nel fatto che la persona umana ha la possibilità di *entrare in relazione* con il proprio mondo circostante, secondo alcune modalità fondamentali e non altre. Detto altrimenti, è solo perché, come persone, siamo capaci di assumere un atteggiamento conoscitivo, pragmatico operativo, espressivo ed etico, che sappiamo della realtà come insieme di valori conoscitivi (vero/falso), di valori pratico-operativi (utile/inutile), etici (bene/male) ed estetici (bello/brutto).

Ma se ogni possibile esperienza umana deve essere necessariamente inscritta nell'una o nell'altra di queste fondamentali relazioni, possiamo senz'altro affermare che esistono solo quattro *dimensioni* del reale o classi di compito, al cui interno si possono manifestare le competenze: la dimensione conoscitiva e teorica, quella pragmatico o operativa, quella etica e quella espressiva ed estetica.

Con questo passo, non sembra si sia fatto molto in direzione di una classificazione, ma in realtà la strada è tracciata; ora si tratta solo di percorrerla coerentemente. Il passo successivo, verso un'esplorazione sistematica delle competenze, consiste nel considerare le *operazioni concrete*, o gli *ambiti* di compito, con cui l'essere umano si rapporta al mondo, in una delle precedenti dimensioni.

Nel caso della relazione conoscitiva, una prima ricognizione, certamente manchevole, di operazioni di tipo conoscitivo potrebbe essere la seguente: *osservare, descrivere, classificare, confrontare, misurare, formulare ipotesi, sperimentare, stabilire leggi, costruire teorie, spiegare, interpretare, ricercare e apprendere i saperi acquisiti, organizzare i saperi acquisiti, sottoporre a critica questi i saperi, comunicare il sapere, argomentare*, ecc. Si tratta, naturalmente, di un elenco aperto (e storicamente determinato) di operazioni, al cui interno si sono volutamente inserite anche operazioni che sembrano rinviare a semplici *abilità*¹⁸².

Se prendiamo, poi, in considerazione la *relazione pratico-operativa*, una ricognizione essenziale delle operazioni, il cui nucleo è operativo, potrebbe essere questa: *identificare un compito pratico, ideare una soluzione, sviluppare un metodo, progettare, programmare, costruire e realizzare qualcosa, organizzare, modificare, sistemare, ottimizzare, trasformare e cambiare, comunicare in funzione dell'agire*,

¹⁸² Per esempio, "classificare" e "misurare", ecc., richiedono una precisazione: in questa sede devono essere intese nel senso di costruire un sistema di classificazione o di misurazione.

convincere, aggregare assumere una funzione o un ruolo pratico (dirigere, governare, eseguire), ecc.

Esemplificazioni analoghe si possono proporre anche per la relazione etica comportamentale: *valutare, condividere un valore, testimoniare, giudicare, assimilare, sostenere, proteggere, curare, difendere, rispettare, affermare principi, vivere e fare esperienza di valori, ecc.*; e, infine, per quella estetico espressiva: *apprezzare, creare, eseguire, fruire, esprimere, ecc.*

Ciascuna di queste operazioni può, naturalmente, fungere da *ambito specifico* di compito, al cui interno è possibile operare in modo più o meno competente. Con i passi sin qui fatti è, dunque, già possibile classificare i compiti, che richiedono l'esercizio di competenze, per dimensione e per ambito specifico di appartenenza.

Ma non basta ancora: finché le precedenti operazioni restano indeterminate, quanto al *settore* di esercizio, il sistema di classificazione e, di conseguenza, l'identità delle competenze resta ancora troppo sfumata e indefinita, e così le differenze reciproche. Per compiere l'ultimo passo in direzione di una sistematica dei compiti più precisa, è necessario vincolare le operazioni ad un particolare *settore* della realtà. Come si ricorderà, nel momento in cui si è parlato dei diversi significati del termine realtà, si è anche sostenuto che ogni dimensione del reale può essere *articolata* al proprio interno, secondo criteri opportuni; così, nel caso della realtà intesa come insieme di valori teorico conoscitivi, si è accennato ad una sua articolazione in *settori*, quali quello fisico, chimico, biologico, matematico, storico, sociale, psicologico, ecc. Ciò che si è detto, a proposito della realtà teorico conoscitiva può essere ripetuto, con le opportune variazioni, anche a proposito della realtà intesa come insieme di valori *pratico operativi*. In questo caso, l'articolazione del reale non rispecchia i settori di studio, quanto piuttosto i *dintorni* dell'agire, e ciò può essere fatto, sia mediante il riferimento alle funzioni generali dell'agire (abitare, spostarsi, alimentarsi, ecc.), sia identificando contesi tipici dell'agire (casa, scuola, infrastrutture, ambiente urbano, luoghi di produzione, di gioco, ecc.). Problemi analoghi si pongono anche per gli altri due strati del reale, quello etico e quello estetico, che in questa sede si tralasciano.

Ma ciò che importa rilevare è questo: è solo nel momento in cui si specifica il settore di realtà a cui l'operazione si applica, che diventa possibile formulare un *compito unitario* sufficientemente determinato, rispetto al quale si può manifestare il proprio essere

competente nel senso del gesto vivente. Per esempio: *osservare e descrivere fatti o eventi fisici* oppure *osservare e descrivere fatti o eventi psicologici* identificano indubbiamente compiti unitari, di maggiore o minore complessità, ma è chiaro che questi compiti appartengono alla stessa dimensione, allo stesso ambito, ma a settori della molto diversi tra loro.

Se, a questo punto, consideriamo il sistema di classificazione appena delineato a partire dalla dimensione istituzionale delle competenze, nella sua relazione con i singoli *gesto competenti*, appare evidente sia la sua funzione meramente orientativa, sia anche la sua utilità. In effetti, persino in relazione ad un compito unitario sostanzialmente semplice come *osservare e descrivere un evento fisico*, il corrispondente gesto competente non è per nulla riducibile, senza residui, ad un'unica casella classificatoria. E questo perché ogni gesto competente, per quanto unitario, ha sempre ramificazioni che si estendono in ogni dimensione, ambito e settore della mappa, nel senso che chiama in causa ogni aspetto delle persona (conoscitivo, pragmatico, etico ed estetico).

In questo senso ha ragione G. Bertagna, quando, parlando di capacità e competenze, scrive:

«Le une [*capacità*] e le altre [*competenze*], inoltre, per quanto particolari e determinate ... sono sempre unitarie e integrate (per continuare l'esempio, non esiste una «capacità critica» che non sia anche connessa con «capacità estetiche, sociali, manuali ecc.», così come non si può mai dimostrare una «competenza di analisi critica» isolata, ma, nel dar prova di questo, si offre allo stesso tempo anche testimonianza di «competenza estetica, sociale, manuale ecc.»).¹⁸³

E, tuttavia, riconosciuto questo, occorre tener fermo che il nucleo centrale di ogni particolare gesto competente conserva pur sempre un'identità di tipo teorico conoscitivo e non di altro genere o, meglio, è riferibile ad una determinata dimensione, settore e ambito di compito.

Possiamo concludere, questa riflessione accennando ad un ultimo problema, riguardante i soggetti responsabili ed i passi necessari per l'istituzione dell'asse della realtà.

Il compito dello Stato, in una prospettiva post curricolare, dovrebbe essere quello di fissare le *condizioni*, affinché le scuole ed i docenti possano decidere liberamente i "compiti unitari" su cui intendono lavorare; in tal senso, spetta allo Stato, mediante

¹⁸³ G. Bertagna, *Dietro una riforma...cit.*, p. 94

l'elaborazione di un *profilo delle competenze*, a) indicare le *dimensioni* al cui interno di si inquadrano i gesti competenti; b) individuare gli *ambiti specifici*, ossia le operazioni concrete da assumere; c) fornire schemi di competenza (o esempi di compiti unitari) relativi ai diversi *settori* del reale. Tutto ciò che non rientra in queste prerogative, deve essere lasciato alla responsabilità delle scuole e dei docenti.

CONCLUSIONE

La nostra ricerca, che ha preso avvio dalla considerazione del disagio derivante dalla situazione di difficoltà e di instabilità che vive la nostra scuola, e variamente percepita e documentabile al suo interno e all'esterno, ha cercato di indagare alcuni dei fattori a cui può essere ricondotto questo prolungato oscuramento e questa incertezza circa la direzione da prendere per uscire da questa situazione.

La tesi di fondo che si è cercato di accreditare e motivare, rispetto alla situazione appena descritta, può essere così riassunta: posto che quella attuale sia da considerare una stagione di crisi, bisognerebbe considerare se, prima ancora di essere una crisi di efficienza, di efficacia o di giustizia della macchina scolastica, non sia anche, e più nel profondo, una *crisi culturale* e, detto con la dovuta cautela, di *eticità* – nel senso dell'adeguatezza del sistema di certezze depositato nelle abitudini rispetto alle istanze del presente - che investe in particolare il codice scolastico, nella sua tradizionale forma curricolare.

Di questo ordine di problemi ha avuto chiaro sentore, ci sembra, I. Illich, come testimoniano gli inquietanti interrogati e le provocatorie soluzioni avanzate come rimedio a questa crisi, nel suo scritto *Descolarizzare la società*. Nella sua veste di teorico radicale della crisi, egli ritiene infatti che la scuola occidentale poggi su un presupposto sbagliato:

«Ora, le scuole sono basate sul presupposto ... falso che l'apprendimento sia il risultato di un *insegnamento programmatico*.»; «Le scuole sono basate sul presupposto che ogni aspetto della vita abbia il suo segreto; che la qualità della vita dipenda dalla conoscenza di questo segreto; che i segreti si possano apprendere soltanto in una *sequenza ordinata*; e che solo gli insegnanti possano svelarli nel modo giusto.»¹⁸⁴

Il punto che qui interessa capire è se, come sembra ritenere Illich, questo presupposto sia *costitutivo* dell'essenza stessa della scuola oppure soltanto di una particolare idea di

¹⁸⁴ I. Illich, *Descolarizzare la società* (1970), trad. it. Mondadori, Milano, 1975, pp. 94-95 e 115

scuola, ossia della scuola, storicamente determinata, che presenta una configurazione di tipo curricolare. Poiché Illich ritiene che l'insegnamento programmatico ed in sequenza ordinata, costituisca l'essenza stessa del fare scuola, per lui non vi è altra possibilità per uscire dalla crisi, se non quella del *superamento* della scuola stessa, in quanto istituzione pubblica e obbligatoria. Da qui, appunto, l'idea di descolarizzare la società:

<<Io credo che *l'attuale crisi* dell'istruzione imponga una revisione del concetto stesso di scuola pubblica obbligatoria, piuttosto che dei metodi usati per tradurlo in atto. La percentuale di coloro che abbandonano la scuola - specie tra gli studenti delle medie inferiori e tra i maestri elementari - attesta che esiste nella base l'esigenza di un'impostazione totalmente nuova.>>¹⁸⁵

Questa nuova "impostazione" consiste, come è noto, in una forma non scolastica dell'esperienza e del processo dell'apprendere; una forma, cioè, dispersa nel sociale e sorretta da una rete di risorse per apprendere:

<<Costituendosi le reti da me descritte, toccherebbe a ogni studente la scelta del *proprio itinerario didattico* che solo retrospettivamente assumerebbe le caratteristiche di un programma riconoscibile come tale. Lo studente intelligente cercherebbe però ogni tanto un consiglio professionale: un aiuto per fissarsi un nuovo obiettivo, lumi per capire le difficoltà incontrate, indicazioni per scegliere tra vari metodi possibili. Già adesso i più ammetterebbero che i servizi più importanti resi loro dagli insegnanti sono stati appunto i consigli o suggerimenti di questo tipo, forniti in incontri casuali o in qualcuno dei periodici colloqui di routine. In un mondo non scolarizzato anche i pedagoghi riacquisterebbero la loro autentica funzione, e riuscirebbero a fare ciò che oggi presumono di proporsi gli insegnanti frustrati.>>¹⁸⁶

Senza attardarci in considerazioni relative alla plausibilità di questi scenari, ciò che ci preme rimarcare è che l'identificazione operata da Illich tra scuola e codice curricolare – o, come egli dice, *l'insegnamento programmatico* e la *sequenza ordinata* – deve essere respinta, in quanto, come si è visto, il dispositivo curricolare è soltanto uno dei possibili sistemi di certezze, mediante cui è possibile governare in profondità i giochi linguistici educativi e didattici in ambito scolastico.

Il problema reale che oggi si pone, pertanto, non è quello di dichiarare la fine della scuola, quanto piuttosto di aiutarla ad uscire dal *collo di bottiglia* rappresentato dal

¹⁸⁵ Ivi, p. 101

¹⁸⁶ Ivi, p. 148

codice curricolare; il quale, come accade ad ogni paradigma in crisi, non sembra più in grado di offrire risposte convincenti ai problemi educativi e didattici posti dall'oggi, dalla sensibilità attuale e dai nuovi scenari.

Si pensi, solo per fare qualche esempio, alle istanze rappresentate dal principio della centralità della persona, dal diritto alla differenza, dalla personalizzazione dell'esperienza e del processo di apprendimento, dai temi della realtà e dell'effettività dell'apprendere, dalle competenze, dall'incremento esponenziale dei saperi e dal continuo ridisegnarsi della loro mappa, dalla perdita di centralità della scuola e dal frammentarsi dei percorsi formativi nel non formale e nell'informale, dal tema della flessibilità organizzativa e didattica, da quello dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti, dalla prospettiva del lifelong learning, dall'orientamento, dal fenomeno delle migrazioni e dall'intercultura, dalla crescente mobilità formativa tra sistemi e istituzioni che tendono ad integrarsi, ecc.

Il fatto che il codice curricolare arranchi di fronte all'emergere di nuovi fenomeni e sensibilità, non significa, però, che sia già disponibile un sistema di certezze ad esso alternativo e sostitutivo, completamente dispiegato in ogni sua parte e tradotto operativamente.

Ciò che nel corso della nostra riflessione abbiamo potuto rilevare è solo la presenza, nel tessuto normativo ed in quello culturale ed etico della scuola, di segnali e *fermenti di cambiamento* incompatibili con il codice curricolare e che potrebbero costituire il lievito per un nuovo e diverso codice. Si tratta di fermenti che, se coltivati in modo coerente e con costanza, sembrano destinati a sgretolare i due pilastri del codice curricolare - ossia il *chi* pensato come *individuo* ed il *che cosa* inteso come sistema di apprendimenti su base disciplinare, gerarchizzato e linearizzato; fermenti che sembrano richiedere, di conseguenza, anche un diverso *come*, in grado di regolare l'esperienza e al processo di apprendimento in termini *non lineari*, ma piuttosto *planari* o assiali.

In questo senso, abbiamo parlato di una logica dello *spazio di incontro*, come di un'alternativa possibile al modo curricolare di promuovere i processi di apprendimento; e, da ultimo, abbiamo cercato di indicare quali potrebbero essere i compiti proprio dello Stato, rispetto alla costruzione ed alla delimitazione di questo spazio.

Con tutto ciò, naturalmente, non si è fare altro che muovere un primo passo in questa direzione. Per questa ragione, nel concludere, sembra opportuno delineare alcuni sviluppi possibili, per questo percorso di ricerca e riflessione.

Nel momento in cui si propone lo spazio di incontro, come immagine fondante per una modalità *post curricolare* di pensare l'esperienza ed il processo apprendimento, appare naturale pensare a questo spazio come ad un *terreno di gioco*; si fa strada, allora, anche l'esigenza di spostare l'attenzione, dai problemi relativi alla costruzione di questo terreno di gioco, alla regolamentazione delle attività ed ai processi che si svolgono al suo interno.

Non basta, insomma, che lo Stato istituisca le coordinate del terreno di gioco, con gli strumenti di cui si è detto, occorre anche che stabilisca le *regole essenziali*, per operare *in modo valido* all'interno di questo spazio. E occorre, ancora, che le scuole ed i docenti definiscano le strategie, i metodi e gli strumenti per impostare giochi linguistici dell'insegnare e dell'apprendere, che assumano quali paradigmi fondamentali: la centralità della persona; un sistema degli apprendimenti che inglobi le competenze; una modalità non lineare, ma planare, di progettare e governare le esperienze ed i processi di apprendimento in ambito scolastico. Se allo Stato tocca di stabilire il "succo" del gioco e le regole generali (educative, formative, didattiche e organizzative) del suo funzionamento; alle scuole ed ai docenti competono le scelte strategiche e le mosse concrete.

Si apre, in questo modo, un nuovo e articolato campo di ricerca e riflessione.

Bibliografia

Agazzi E., *Le rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*, Fondazione Boroli, Milano, 2008

Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Bari, 2001

Aparece P.A., *Teaching, learning and community: an examination of Wittgensteinian themes applied to the philosophy of education*, E.P.U. Gregoriana, Roma, 2005

Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno, Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004

Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia, 2008

Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al <<cacciavite>> di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Bertagna G., Sandrone G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e prospettive didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano, 2009

Bertonelli E., Rodano G., *Per una nozione condivisa di competenza*, in *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1, Le Monnier, Firenze, 1999

Bobbit F., *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston, 1918

Bobbit F., *How to make a curriculum*, Houghton Mifflin, Boston, 1924

G. Bocchi, M.Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004

Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (1961), trad. it. Armando, Roma, 1964

Bruner J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997

Bruno G., *La cabala del cavallo Pegaso* (1585), in *Dialoghi filosofici italiani*, Mondadori, Milano, 2000

Costa V., *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologia*, Quodlibet, Macerata, 2009

- De Saussure F., *Corso di linguistica generale* (1916), trad. it. Laterza, Bari, 1978
- De Tocqueville A., *L'antico regime e la rivoluzione* (1856), in *Scritti politici*, vol. I, Utet, Torino, 1969
- Davies I. K., *Objectives in Curriculum Design*, McGraw-Hill B.C., London, 1976
- Fiorin I., *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia, 2008
- Galton F., *Inquiries into human faculty and its development*, J.M. Dent & sons, London, 1907
- Gargani A.G., *Wittgenstein. Musica, parola, gesto*, Cortina, Milano, 2008
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari, 1998
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere. Note su Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno* (1946) Ed. Riuniti, Roma, 1991
- Guasti L., *Standards per le competenze di base degli adulti*, in *Annali dell'istruzione*, n. 1/2, Le Monnier, Roma, 2006
- Havelock E., *La musa impara a scrivere* (1986), trad. it. Laterza Bari, 1987
- Havelock E., *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in Occidente*, Il Melangolo, Genova, 1987
- Heidegger M., *Essere e tempo* (1928), trad. it. Longanesi, Milano, 1967
- Husserl E., *Per la fenomenologia della coscienza interna del tempo* (1966), trad. it. F. Angeli, Milano, 1981
- Husserl , *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologia, Libro secondo* (1952), trad. it. Einaudi, Torino, 1967
- Kuhn T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), trad. it. Einaudi, Torino, 1999
- I. Illich, *Descolarizzare la società* (1970), trad. it. Mondadori, Milano, 1975
- Lombardi, F.V., *Programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia, 1987
- Macchiavelli, N., *Il principe* (1532), Einaudi, Torino, 1966
- Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica* (1977), Editori Riuniti, Roma, 1992

- Moscato M. T., *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia, 1998
- Olmi F., *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli*, in *Annali della Pubblica istruzione*, n. 1 / 2, Le Monnier, Firenze, 2000
- Pasternak B., *Il dottor Zivago* (1957), trad. it. Feltrinelli, Milano, 2003
- P. Poldi Allai, *Didattica, scuola e legislazione*, in M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano, 2002
- Pozzi E., *Fotografare l'inconscio: Galton e Freud*, in *Il corpo*, Anno IV, n. 6/7 del 1996/97
- Quine W.V.O, *Manuale di logica* (1959), trad. it. Feltrinelli, Milano, 1972
- Rudder Baker L., *Persone e corpi* (2000), trad. it. B. Mondatori, Milano, 2007
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica* (1983), trad. it. Dedalo, Bari, 1993
- Scurati C., *Il programma*, in *Enciclopedia pedagogica* (a cura di M. Laeng) La Scuola, Brescia, 1992
- Spaemann R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"* (1998), trad. it. Laterza, Bari, 2005
- Spinicci P., *Il mondo della vita e il problema della certezza. Lezioni su Husserl e Wittgenstein*, Cuem, Milano, 2000
- Spinicci P., *Lezioni sulle Ricerche filosofiche di L. Wittgenstein*, Cuem, Milano, 2002
- Tyler R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education*, University of Chicago Press, 1949
- Turgenev I.S., *Padri e figli* (1862), trad. it. Rizzoli, Milano, 2002
- Voltolini A., *Guida alla lettura delle ricerche filosofiche di Wittgenstein*, Laterza, Bari, 2006
- Wittgenstein L., *Causa ed effetto e Lezioni sulla libertà del volere* (1993), trad. it. Einaudi, Torino, 2006
- Wittgenstein L., *Della certezza* (1969), trad. it. Einaudi, Torino, 1978
- Wittgenstein L., *Lezioni e conversazioni*, trad. it. Adelphi, Milano, 1967
- Wittgenstein L., *Osservazioni sopra i fondamenti della matematica* (1956), trad. it. Einaudi, Torino, 1988

Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche* (1953), trad. it. Einaudi, Torino, 1967

Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus* (1922) e *Quaderni 1914-1916* (1961), trad. it. Einaudi, Torino, 1998

Wittgenstein L., *Zettel* (1967), trad. it. Einaudi, Torino, 2007