

NUOVA SECONDARIA RICERCA

4

dicembre 2013

A proposito della sperimentazione Carrozza
Il futuro nel passato: le proposte del 2001

MARIO MARTINELLI
(Università di Torino)

Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico

Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola

A proposito della sperimentazione Carrozza Il futuro nel passato: le proposte del 2001

Non di soli Licei quadriennali vive la formazione che serve, ma della pari dignità di tutti i percorsi secondari

Con i decreti ministeriali firmati il 5 novembre 2013, il ministro della P.I. Carrozza ha autorizzato la sperimentazione del Liceo di 4 anni a partire dall'anno scolastico 2014-2015 nell'Istituto di istruzione secondaria "Majorana" di Brindisi, nell'Istituto tecnico economico "Tosi" di Busto Arsizio, nell'Istituto superiore "Anti" di Verona e al Liceo "Flacco" di Bari, nonché negli Istituti paritari "Liceo Carli" di Brescia, Collegio "San Carlo" di Milano e Istituto "Olga Fiorini" di Busto Arsizio. Potrebbero essere presto coinvolte anche alcune scuole della Campania, come i Licei "Garibaldi" e "Sannizzarro" di Napoli e l'Istituto "Telesio" di Benevento.

Sarà allora il caso di chiedere al Ministro e soprattutto a chi dovrà preparare, seguire e valutare la sperimentazione di rileggere le proposte di riforma avanzate nella prima bozza della riforma Moratti, ampiamente discusse nel novembre-dicembre del 2001 e infine presentate agli Stati generali della scuola (19-20 dicembre 2001) significativamente intitolati «Punto a capo». Allora le proposte furono sommerse dall'ossessivo ostruzionismo conservatore delle forze politiche di sinistra e poi dell'Udc e An, nonché dei sindacati della scuola, della potentissima burocrazia ministeriale e di Confindustria. Per cui non se ne fece nulla. Ma forse, come spesso capita, erano idee che avevano bisogno di maturare. All'italiana: ovvero 12 anni dopo la necessaria tempestività per sperimentarle e forse altri venti o trent'anni per vederle in buona parte attuate quando sarà ormai troppo tardi.

Chi volesse comunque ricostruire le sfortunate vicende di queste proposte può vedere G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006. Oppure può sfogliare le pagine di questa rivista dal novembre del 2001 al marzo del 2003, quando fu approvata la riforma Moratti, ovvero quando la politica e la burocrazia ministeriale-sindacale lasciarono sopravvivere idee originarie del 2001.

In October 2013 the Minister Maria Chiara Carrozza approved the trial of a High school which lasts four years instead of five. In this contribution, which argues the urgency of a system of education and training of equal dignity, the Author aims to ask the minister to review the proposals made in the first draft of the Moratti reform discussed in November-December 2001 and finally submitted to the States General of the School. At the time the proposal was unsuccessful owing to obstruction of the conservative political forces of the left, UDC and An, as well as the trade unions of the school, the ministerial bureaucracy and Confindustria. But maybe, as often happens in Italy, they were ideas that needed to mature.

Dall'istruzione primaria all'istruzione/formazione secondarie: significato di una transizione

Nell'istruzione primaria, i fanciulli partono da una concezione del mondo caratterizzata da presupposti ontologici molto forti e per lo più impliciti. Per questo sottratti a una effettiva possibilità di controllo critico. Rendere espliciti questi presupposti e riuscire a darne ragione nei loro limiti e nelle loro potenzialità intersoggettive è il compito progressivamente caratterizzante l'istruzione e la formazione secondarie e superiori.

Oltre la coincidenza tra la realtà e la sua descrizione. L'idea di fondo che caratterizza l'ontologia primaria è quella di una coincidenza tra la realtà e la nostra percezione di essa, tra la

natura e la rappresentazione che noi ce ne facciamo. Ne consegue il convincimento che quella percezione e questa rappresentazione siano non solo non convenzionali, ma sostanzialmente non problematiche, in quanto sorrette da una sorta di isomorfismo tra la sensazione e la realtà esterna.

Passare da un'istruzione primaria a un'istruzione/formazione secondarie significa, anzitutto, rendersi conto che qualsiasi rappresentazione, anche quella iconica, non comporta affatto una trascrizione completa e fedele dell'oggetto che si vuole rappresentare, bensì una selezione di certe qualità o scopi di esso.

Da questo punto di vista, l'immagine che, sulla base di una similarità "effettiva" ma anche "assegnata", trattiene talune proprietà dell'oggetto, diventa essa stessa *modello*. Se si intende, infatti, per modello un meccanismo esplicativo fon-

dato su un uso regolato e controllato dell'analogia, allora è proprio l'immagine a funzionare da modello.

L'analogia fra immagine e oggetto c'è, ma è regolata e controllata. Tale normativa di controllo discende appunto da convenzioni, da proprietà «assegnate», che determinano il modo in cui l'uomo socializzato filtra i dati della realtà e costruisce immagini che, anche se non "ingenuamente" iconiche, tuttavia permettono ad altri uomini di maneggiare la stessa realtà.

All'interno di questo quadro di presa progressiva di distanza dal "naturalismo ingenuo", che caratterizza la concezione del mondo del bambino e del fanciullo, si inseriscono le considerazioni sulle distorsioni che si verificano quando il soggetto si concentra su uno stimolo dato. In linea generale, si può dire che ogni stimolo su cui ci si focalizza viene sopravvalutato. Ma poiché la sopravvalutazione di uno stimolo non può essere valutata in assoluto, occorre chiedere al soggetto di confrontare lo stimolo con un altro: la sopravvalutazione è sempre relativa. Le cause di questi effetti di centramento sono molteplici: lo stimolo fissato dallo sguardo viene proiettato nella parte più sensibile della retina, contraddistinta da una maggiore densità di cellule fotosensibili. Lo stimolo che deve essere confrontato con altri viene a trovarsi nella posizione privilegiata di "campione": il tempo dedicato all'osservazione di uno stimolo può essere maggiore di quello dedicato a un altro, ecc. D'altro lato, esiste un fenomeno molto primitivo di amplificazione dei contrasti fra due stimoli: quello che sembra più grande, più importante, che viene percepito meglio perché più nitido, ecc., è sempre sopravvalutato rispetto all'altro. Gli effetti di centramento (o effetti di campo) sono quindi delle deformazioni fondamentali che il soggetto introduce nella sua percezione.

Partendo da queste premesse, passare da un'istruzione primaria ad un'istruzione/formazione secondarie significa cominciare a scandagliare le modalità attraverso le quali si è giunti, storicamente, a elaborare e a mettere a punto la descrizione scientifica del mondo, concentrando, in particolare, l'attenzione, sul processo di *matematizzazione* degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un *modello* che letteralmente rimpiazza gli oggetti reali.

Il modello matematico s'impone, dunque, via via, come elemento di congiunzione, vero a proprio "interfaccia", tra la realtà cui si riferisce e la dimensione sperimentale. La complessità dei risultati ottenuti da questo modello rende necessaria una loro analisi in forma logicamente organizzata e una verifica alla luce delle prove sperimentali disponibili, analisi e verifica che possono a loro volta innescare un pro-

cesso iterativo di modifica del modello, sino a quando i risultati ottenuti su una classe significativa di casi di studio non siano ritenuti soddisfacenti da chi ha posto il problema e lo deve risolvere. Col costante incremento della complessità dei problemi da affrontare, che spesso richiedono di operare su un numero cospicuo di variabili, il ruolo dei modelli si rafforza e si amplia.

Siamo così di fronte a un processo che allunga progressivamente la catena di anelli che separano l'evento del mondo reale e quello della descrizione che ne viene offerta dalle teorie scientifiche e, a maggior ragione, ideologiche.

Consapevolezza della secondarietà. L'istruzione e la formazione secondarie devono riuscire, da un lato, a dar conto delle ragioni di questa separazione, dall'altro a evidenziare come non vi sia nessuna impotenza conoscitiva dietro di essa. Essa, al contrario, deve venire presentata come la progressiva e positiva assunzione di consapevolezza del fatto che la realtà è inesauribile perché, per quante facce si scoprono di essa, non è possibile coglierle tutte e, soprattutto, tutte insieme contemporaneamente. Collocarsi in modo critico nel mondo significa accorgersi di questa dinamica, sperimentarla e superare ogni residuo egocentrismo cognitivo di tipo infantile. Quest'ultima notazione evidenzia un altro aspetto, che deve costituire un ulteriore elemento fondante della consapevolezza di chi transita da un atteggiamento conoscitivo primario ad uno secondario, e cioè il fatto che, proprio perché la realtà è inesauribile, essa si presenta inevitabilmente, agli occhi di chi la indaga, come un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque "aperto", una collezione indistinta di eventi dai contorni labili e porosi, che può venire di volta in volta e provvisoriamente percepita e assunta come un "insieme conchiuso" di variabili soltanto in virtù di una specifica "decisione metodologica" da parte del soggetto conoscente. Per assumere questa decisione quest'ultimo deve selezionare quei tratti della realtà (oggetto di studio) che sono da lui considerati i più incisivi e pertinenti ai fini della migliore caratterizzazione di essa e collegarli tra loro attraverso una fitta rete di relazioni di connessione. In questo modo comincia a emergere una "forma", attraverso la quale si conferisce una specifica norma agli eventi e si dà ad essi una struttura. Ciò che ne può e ne deve emergere è la obbligatoria parzialità dei punti di vista che si è costretti ad assumere nei confronti della realtà medesima e la conseguente diversità dei metodi e dei linguaggio con cui tali punti di vista si possono costituire.

In questo senso, l'istruzione e la formazione secondarie ser-

vono per comprendere che non esiste *un* metodo valido in assoluto, ma ne esistono tanti quanti sono i punti di vista da cui ci poniamo per guardare i fatti e, soprattutto, le *condizioni* in cui ci troviamo nel guardarli. L'oggetto di studio che selezioniamo nella realtà e le condizioni in cui ci troviamo per e mentre lo studiamo implicano anche in maniera intuitiva la mobilitazione di metodi che non possono essere copia uno dell'altro.

Questa molteplicità di metodi e punti di vista va comunque inserita – ed è questa un'ulteriore consapevolezza che va sollecitata nel passaggio da una conoscenza primaria ad una secondaria –, in un quadro caratterizzato dal rimando della parte al tutto e del tutto alla parte, in cui cioè le prospettive parziali siano collegate e poste in relazione reciproca in un sistema integrato che non ambisca a presentarsi come loro sintesi, ma si preoccupi di chiarire e approfondire il ruolo e il significato dell'una anche sulla base dei nessi e dei raccordi con le altre. In questo senso l'istruzione secondaria deve essere orientata a comprendere non solo che ogni disciplina scientifica chiama interdisciplinarietà, ma anche che la più completa interdisciplinarietà domanda il salto transdisciplinare, il confronto con l'unità della cultura e con la sua totalità.

Istruzione secondaria

L'istruzione mira al conoscere, abbiamo detto. L'istruzione secondaria al conoscere secondario, alle sue forme, ai suoi problemi. Storicamente questa forma di conoscenza si ritrova emblematicamente rappresentata nelle discipline di studio e nell'organizzazione del sapere da cui sono nate e che esse suggeriscono. È naturale, quindi, aspettarsi che nell'istruzione secondaria le discipline di studio giochino un ruolo fondamentale nella maturazione delle consapevolezze che ineriscono ad una conoscenza che da primaria è chiamata a farsi, per tutti i giovani, secondaria.

Istruzione secondaria di I grado. Il cammino sistematico verso la scoperta della secondarietà delle discipline, dei loro oggetti di studio formali, dei loro metodi e dei loro linguaggi comincia, abbiamo visto, in 5^a istruzione primaria. Trova l'occasione di un primo bilancio orientativo in 3^a media.

L'insieme del piano di studi, perciò, deve consentire al preadolescente di incontrare le esperienze formative che lo introducono alla scoperta delle quattro consapevolezze prima ricordate e a tradurle in maturazione personale. Non è scopo dell'istruzione secondaria di I grado pretendere il passaggio

dalla comprensione dei problemi anche epistemologici in discussione al loro giudizio. Già il comprenderli, tuttavia, implica forme di giudizio logico e morale che sarà poi cura del percorso secondario di II grado perfezionare e anche tecnicamente irrobustire, fino alla maturità.

Sul piano ordinamentale, l'istruzione secondaria di I grado resta triennale. La conferma degli otto anni tra istruzione primaria e secondaria di I grado consente, tra l'altro, di eliminare i problemi didattici e relazionali che sarebbero scaturiti dall'onda anomala provocata dal piano di fattibilità della legge 30/2000, di cui il Grafico n. 5 offre una rappresentazione. I professori insegnano dalla 1^a alla 3^a media.

Anche nella scuola media, come nella primaria, va formalizzata la responsabilità del docente coordinatore di classe, incaricato non solo, se della classe 1^a, di partecipare alle attività di programmazione/valutazione della 5^a elementare di riferimento, ma, in particolare, di garantire un adeguato tutorato agli allievi e alle famiglie in ordine alla composizione integrata dei percorsi obbligatori, facoltativi ed extrascolastici, utilizzabili per concretizzare il profilo educativo, culturale e professionale terminale e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati per la 1^a e la 3^a media.

A livello di piani di studio, se la 1^a media è molto più collegata alla 5^a elementare, la 2^a e la 3^a media costituiscono un biennio orientativo. Il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline condotto nel percorso obbligatorio. Esso è, però, anche il portato delle attività interdisciplinari volte alla scoperta di sé (un sé che è sottoposto agli straordinari dinamismi delle trasformazioni sessuali, e che cambia stili di apprendimento, interessi, abitudini, sentimenti, immagine di sé) e, nondimeno, alla scoperta del mondo in generale (contatti, scambi ecc.) e della produzione umana in particolare (visite ai diversi ambienti della produzione, dall'azienda familiare ed artigiana alla fabbrica; visita anche ai diversi ambienti della produzione intellettuale: laboratori di ricerca, università, scuole secondarie, biblioteche, musei didattici ecc.). Queste attività possono essere amplificate nella loro efficacia con un impiego accorto del percorso facoltativo. A scelta della famiglie e degli allievi, infatti, la scuola può dedicare una quota delle 300 ore annuali all'approfondimento parziale o totale di discipline che suscitano la curiosità degli allievi, e di esperienze di specifico interesse personale. Questi approfondimenti possono cambiare nell'arco del biennio terminale e quindi consentire una scelta responsabile e già, per certi aspetti, collaudata che il portfolio delle competenze dovrebbe registrare e sancire con adeguate documentazioni.