

## **LA/LE GEOMETRIE DEL CURRICOLO.**

*Metodologie curriculari e dinamiche di sviluppo del soggetto. Al di là delle "indicazioni"....*

Tante le metafore geometriche che usiamo per definire attributi del curricolo: verticale, trasversale, continuo.. Ma anche cicli, traguardi, sequenze, mappe... Per non dire di centralità, ricorrenza, proiezione...

Lungi da me sottovalutare il potere evocativo, connettivo, rivelatore della metafora. A patto che, lasciandosi inizialmente illuminare da essa, si sappia poi "decostruirne" la stessa ambiguità che ne costituisce la ricchezza, per recuperare la consapevolezza dell'analisi determinata.

Alla lunga la ripetitività di attribuzioni "geometriche" mi viene a uggia: mi suggerisce il sospetto di una inconsapevole "cosalizzazione" della pedagogia.

Lo sforzo creativo (e per certi versi lodevole) di ornare di attributi (per altro geometrici) il curricolo mi pare finisca per occultare "sostantivo". Ci si cimenta attorno alla "cosa" fino ad occultarne la natura.

Se il "fuoco" della nostra riflessione è la relazione educativa che sta a fondamento dei processi di insegnamento e apprendimento, dobbiamo sempre ricordare che "il curricolo" è "la cosa".

Il curricolo è l'artefatto, la costruzione istituita attraverso la quale la relazione, "istituente", diviene "cosa", standard, prodotto metabolico dell'istanza "normalizzatrice" e ripetibile, laddove la relazione educativa è "istituente", singolare, irripetibile, per definizione "non standard".

Naturalmente non nego la necessità della dialettica istituita/istituito che si pone quando la relazione educativa sia situata in un "sistema", in una "organizzazione", fatta di risorse, di regole, di spazi e tempi, di obiettivi collettivi, dunque di dialettica tra soggetto e collettività.

Ciò che sottolineo è che spesso nel nostro dibattito/confronto, si realizza la prevalenza dell'istituito fino a farlo coincidere con il processo istituita e subordinare quest'ultimo al primo. Dunque, la negazione di quelle dialettiche.

E non è questione "teorica". L'appannamento di quella dialettica fondamentale della formazione finisce per occultare anche il "vero" campo di analisi. Gli "attributi" alla cosa finiscono per mortificare la stessa analisi della "cosa".

Per uscir di metafora faccio qualche esempio concreto.

La ricerca nazionale e internazionale mostra in modo addirittura quantificabile (attraverso i pure discutibili strumenti di rilevazione standard dei livelli di apprendimento) che un cruciale punto debole del nostro "sistema di istruzione" è la sua incapacità di affrontare nella formazione il passaggio alla "secondarietà" (Nella "vulgata" ciò viene espresso malamente dicendo che la "scuola media" costituisce il punto critico).

Il passaggio alla secondarietà significa in realtà diverse cose: dal punto di vista cognitivo è il passaggio da un approccio al sapere di tipo "esperienziale" al misurarsi con le "teorie" e con la loro organizzazione in "discipline".

Dal punto di vista psicologico è il passaggio al "pensiero che pensa sé stesso" (l'anima che dialoga con sé stessa di Platone); in generale coincide con il momento critico del costituirsi "separato" (la castrazione simbolica) psico-fisio-antropologico del soggetto.

Si tratta di un processo di costruzione che ha velocità e cadenze assolutamente diversificate dal punto di vista cognitivo.

Quel passaggio per esempio è differenziato per "discipline". Il pensiero Matematico, per esempio avrebbe una precocità che regolarmente sprechiamo nel nostro curricolo; al contrario tutte le discipline che afferiscono alla dimensione della "complessità".

Ma diversificato/individualizzato anche dal punto di vista psicologico: ogni docente attento sa e comprende come le dinamiche soggettive dei suoi alunni siano differenziate e cadenzate diversamente.

Una sensata dialettica tra istituito (i contenitori, le sequenze, i "curricoli" formalizzati...) e istituita (la relazione educativa, la sua dinamica orientata alla costruzione dell'autonomia del soggetto) vorrebbe che, nel rispetto delle logiche del "sistema" (risorse, organizzazione, tempi e

spazi, lavoro), i suoi contenitori offerissero “ospitalità assennata e rispettosa” a quel contenuto; appunto rispettando tale dialettica.

Il nostro ordinamento organizza invece “cesure” più o meno radicali e segmentate, sia nell’organizzazione (primaria e secondaria; secondaria di primo e di secondo grado...), sia nella classificazione del lavoro docente; sia nella determinazione dei “contenuti” dell’istruzione, sia nella organizzazione degli spazi e dei tempi di insegnamento e apprendimento.

In tal modo la “secondarietà”, da attribuzione del processo di crescita e affermazione della autonomia del soggetto in formazione, diventa attributo dell’ordinamento, “regola” istituzionale (e non solo...).

Con l’aggravante fondamentale che, in realtà, quelle articolazioni ordinamentali, quelle “regole” costituiscono sedimentazioni e incrostazioni, permanenze, di un passato lontano nel quale il “popolo della scuola” aveva connotati assai diversi da quello attuale.

Sia quantitativamente (il “tutti a scuola” è stato un obiettivo storico realizzato solo nella seconda metà del ‘900 per il nostro Paese); sia qualitativamente: non sarà difficile per il lettore elencare tutte le differenze che separano i fanciulli, i preadolescenti, gli adolescenti che popolano oggi la scuola da quelli che la popolavano anche solamente trent’anni fa.

Mi esento da tale elencazione rimandandola alla riflessione del lettore.

Specifico solamente l’invito (per scongiurare semplificazioni opportunistiche) a considerare come in tali differenze operi un mix di “precocità e ritardi” assolutamente specifico (basterebbe l’esempio fornito dalla padronanza dei *devices* delle tecnologie dell’informazione e le lentezze e resistenze ai processi analitici).

Sottolineo inoltre il fatto che la “costanza riproduttiva” dell’ordinamento, sia pure corretta da più o meno adeguata manutenzione entro un itinerario “riformatore” (!?) spesso qualificato come “epocale” (!?), si riflette nella permanenza degli immaginari collettivi che hanno sempre il carattere della “lunga durata”.

E mi riferisco sia alla “cultura sociale” (le interpretazioni, le attese, i significati assegnati all’istruzione) sia a quella “professionale (gli immaginari, i modelli professionali, la formazione) dei docenti.

Dei tanti esempi possibili ne faccio due non particolarmente importanti ma significativi del “passo lento” della permanenza degli immaginari collettivi.

Il primo: ormai tutte le maestre della scuola primaria sono laureate. Eppure, chiunque operi in un Istituto Comprensivo deve misurarsi su una differenza tra docenti di ordini diversi che permane fondata su una gerarchia di “titoli di studio” del tutto appartenente al passato.

Il secondo: moltissimi docenti del Liceo classico continuano a usare la terminologia Ginnasio-Liceo. E quando si riferiscono alla quarta e quinta ginnasio si dimenticano di chiedersi che fine hanno fatto la prima, la seconda e la terza.

“Come se” l’unificazione della scuola media (1963) e il cambiamento del suo significato sociale (l’obbligo scolastico, per altro da Costituzione) non avessero avuto effetto sul loro linguaggio (e dunque sul loro immaginario professionale).

Per tornare al ragionamento precedente: mentre si pone come cruciale il problema di come risagomare “la cosa” (l’istituto, i contenitori ordinamentali, spaziale e temporali, l’enciclopedia..), in modo che possa rispettare al meglio la dialettica con l’istituente (la relazione educativa, i processi di formazione del soggetto), la nostra attenzione, l’elaborazione culturale e scientifica, nonché l’impegno di politica scolastica sembra orientato a discutere e confrontarsi invece su qualche “attributo della cosa”.

Davvero pensiamo che la “verticalizzazione del curriculum” possa essere la risposta al problema di fondo descritto?

Tale impegno a definire “attributi” ha anche conseguenze di ulteriore ambiguità.

Per esempio l’uso della categoria della “continuità”. Ne comprendo le buone intenzioni.

Ma l’apprendimento è, per definizione, un insieme di discontinuità...

Micro e macro discontinuità accompagnano la formazione del soggetto: spesso la stessa acquisizione “profonda” di alcuni saperi ha, nel soggetto, la portata del disvelamento, della “illuminazione”, della “rivoluzione”. Il “soggetto cambia perché apprende” (del resto è così anche nella storia della scienza...).

Altro esempio di ambiguità: la continua “proposizione” della “centralità del soggetto” (per qualcuno la “centralità della persona” ma le due cose sono tutt’altro che equivalenti. Analogo è il ricorso ad una attribuzione “geometrica”).

Il soggetto (e ancor più la persona) sono costitutivamente “e-centrici”, non standardizzabili.

E, sotto questo profilo, il costrutto di “persona” presenta un carattere di e-centricità ancora più inquietante proprio perché sottolinea la “relazionalità” che è in esso implicata: persona *prosôpon*, maschera, rappresentazione.

Nietzsche diceva che un buon maestro è colui che insegna all’allievo a “tradirlo”. La formazione compiuta, la capacità di assegnare significati, e dunque la potestà di alterarli, di “*dare il nome alle cose*” (Genesi 2,19-20), corrisponde a un “tradire il maestro” (la libertà e l’autonomia).

Del resto Adamo, con il paradiso a disposizione sceglie la libertà, la vita strada del fuggiasco. I discendenti di Caino, il “traditore” e il fuggiasco per definizione, sono i costruttori di città, gli artisti e gli artigiani “*il padre di tutti i suonatori di lira e di flauto... istruttore di quanti lavorano il rame ed il ferro...*” (Genesi 4, 17-22). Non dissimili del resto le parole di Eschilo riferite a Prometeo sottoposto a supplizio (Eschilo, Prometeo incatenato, 15-25). I miti “fondativi” intrecciano il sapere, la capacità di trasformazione della natura, tratto caratteristico dell’uomo, al peccato, alla trasgressione, all’eccesso, alla “punizione”.

La domanda di fondo che costituisce miseria e nobiltà di tutti i sistemi di istruzione formalizzati, organizzati, istituzionalizzati e che hanno contribuito in termini essenziali alla costruzione di “questa” civiltà ed alle condizioni della potenziale emancipazione dell’uomo, è proprio quella di come costruire “ordinamenti” che sappiano essere “contenitori” assennati e adeguati a quella dialettica del “tradimento”, della eccentricità, della potestà di significazione, tra alterazione consapevole e inconsapevole riproduzione dell’eredità. E ciò vale per “l’enciclopedia” (i saperi curricolari organizzati e tassonomizzati) come per i comportamenti.

Io credo che stiamo vivendo una fase storica nella quale tale interrogativo assume contenuto radicale, come accade sempre nelle fasi di passaggio e transizione. Nel nostro Paese reso ancora più radicale per le conclamate incapacità collettive di trovare risposte nella riproduzione stratificata dell’ordinamento esistente.

Posso, in proposito richiamare solamente due elementi di tale passaggio. Il primo: i sistemi di istruzione (che hanno consentito la grande crescita della libertà e dell’emancipazione negli ultimi due secoli) si sono costruiti in “isomorfismo” con gli Stati nazionali. Stiamo vivendo la fase storica del declino di questi ultimi. Come si riflette sui primi?

Il secondo: viviamo nella stagione della decostruzione complessiva dell’enciclopedia, in gran parte operata e testimoniata dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, ma anche di quelle della materia (nanotecnologie), della biologia molecolare e genetica.

Processi che “rimiscolano” le tassonomie e gli “ordinamenti” dell’enciclopedia, ma che hanno, parimenti, riflessi veloci e pervasivi sulla formazione della cultura sociale e del senso comune.

L’approccio critico delle mie argomentazioni non è dunque rivolto a tanti sforzi, a volte lodevoli, nelle intenzioni e nelle elaborazioni, di cogliere elementi di innovazione attraverso quel processo che ho indicato come “attribuzioni” assegnate alla “cosa curricolare” (dalla verticalità alla continuità, appunto).

Quanto al fatto che in tale sforzo spesso si smarrisca la consapevolezza della sua dimensione “manutentiva” e, per converso, della dimensione, al contrario radicale, dell’intervento di cui avrebbe bisogno il nostro “ordinamento”.

Né la verticalizzazione (qualunque cosa voglia dire...) né le “Indicazioni” che si propongono come sponda di riferimento di tale innovazione, sono in grado di cogliere il segno.

Voglio terminare con una ulteriore “provocazione”. Si legga con partecipazione.

*“Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in due lingue europee. Allo stesso modo riesce ad utilizzare una lingua europea nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: posta elettronica, navigazione web, social network, blog, ecc.. Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale sviluppato gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. Utilizza in modo sicuro le tecnologie della comunicazione con le quali riesce a ricercare e analizzare dati ed informazioni e ad interagire con soggetti diversi. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. Ha assimilato il senso e la necessità del rispetto delle regole nella convivenza civile. Ha attenzione per il bene comune e per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questa può avvenire: volontariato, azioni di solidarietà, servizio civile, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi ed artistici che gli sono congeniali.”*

(Da “il profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione – dalle “Nuove” Indicazioni) Confrontandomi con queste parole (esortazioni?) vengo colto da sgomento non sentendomi assolutamente all'altezza di esse, e, alla mia età, con qualche problema circa il realismo di un possibile (invocato?) miglioramento.

Il secondo pensiero (consolante) è che lungo tutta la mia vita nella scuola non ho mai incontrato questo “Apollo adolescente”.

Il terzo pensiero muove dalla considerazione che si tratti di un esercizio di modellizzazione “idealtipica”.

Gli estensori delle Indicazioni si sono misurati con lo sforzo di definire il “dover essere” del “buon” adolescente a cui traguardare gli sforzi comuni delle “istituzioni formative” e di coloro che vi operano.

Le scuole innanzi tutto (la loro specializzazione istituzionale) ma non solo: le “funzioni” pedagogiche della scuola allargano la loro sfera di azione alla società intera; elaborano “valori” e significazione sociale, non solo risultati e diplomi.

Padri e madri dovrebbero guardare ai loro figli attraverso analogia lente di ingrandimento.

Il quarto pensiero si interroga, però, sul “senso” che assume, proprio per questa funzione pedagogica “estesa” tale approccio idealtipico e apollineo.

Quali significati trasmette questo approccio? Quali interpretazioni a livello dell'organizzazione del sistema (la parte istituita: programmi, ambienti, lavoro, tempi, spazi) si legano alle prescrizioni “idealtipiche”? Quali interpretazioni a livello delle relazioni educative (i processi “istituenti” del lavoro docente)? Quali modelli culturali e professionali?

Non si tratta (solo) di questione “filosofica” (pur fondamentale): vi sono inevitabili e consequenziali approcci a questioni eminentemente pratiche.

Due esempi molto attuali e discussi: il primo è la “valutazione” (non le “rilevazioni INVALSI) ma quella che anima quotidianamente la relazione educativa docente/discente.

Il secondo è la questione BES (che cosa è “speciale” e cosa è “normale” nella relazione educativa?). Apollo e Dioniso presiedono l'intero percorso della vita di ciascuno, tra composizioni, rielaborazioni, rimossi, formazioni di compromesso, scelte consapevoli e inconscio. Potremmo

naturalmente utilizzare altri riferimenti: l'intera storia della psicanalisi ce ne offre certamente di più efficaci e analitici. Ma qui è sufficiente il richiamo ad antichi miti.

In particolare ciò riguarda l'adolescenza.

L'eccesso è "parte costitutiva" dell'umano. Un tratto specie-specifico direbbe un biologo. La rielaborazione dell'eccesso, la ricomposizione di Legge e Desiderio, costituiscono una chiave di lettura tanto delle storie dei singoli, quanto dei miti e riti che organizzano le culture e le società (direbbe un etnoantropologo: stiamo tra Darwin, Durkheim, Lacan).

Ma per un adolescente "l'eccesso" è l'esperienza quotidiana che accompagna il percorso verso l'adulità.

La rielaborazione dell'eccesso contrassegna il "carattere" specifico di quest'ultima, la fisionomia individuale del soggetto, la sua irriducibilità a "modello". Il suo divenire "persona" e dunque il suo relazionarsi all'altro.

La scuola di base che ho frequentato (ben prima della unificazione della Media) si misurava certo con una idea idealtipica.

Ma essa non era enunciata: era processo di riproduzione delle élite che studiavano. Un idealtipo implicito.

Ma quella scuola "sapeva" delle necessità dell'eccesso...

Si leggevano "Le avventure di Tom Sayer e Huckleberry Finn"... "I ragazzi della via Paal", Salgari... (Oggi che diremmo: BES o bullismo?).

Semplicemente non era la scuola ad occuparsene.

La sua "specializzazione" sociale era la "selezione" attraverso la riproduzione "dell'enciclopedia" e dei "comportamenti codificati".

Sull'eccesso interveniva la famiglia, la parrocchia, il prete... La scuola "allontanava" da sé il non corrispondente idealtipico.

La scuola di oggi, nella sua dimensione universale e universalistica, nella estensione della sua funzione sociale in termini di eguaglianza, promozione, cittadinanza, può operare con il medesimo paradigma "apollineo"?

Può ignorare, come uno scarto indesiderato, l'eccesso e Dioniso, ed esimersi dalla loro rielaborazione?

Anche in tale caso non si tratta di una domanda di mera "filosofia dell'educazione" ma di un rilievo urgente, "pratico", che contrassegna l'esperienza quotidiana di chi lavora con gli adolescenti.

Mai come oggi, nella scuola, i docenti si misurano con la densità della rielaborazione del rapporto tra Legge e Desiderio, a fronte del declino del Padre (Recalcati, Lacan).

E con la varia problematica che gli irrisolti di tale rielaborazione producono nella varia fenomenologia adolescenziale.

E dunque l'idealtipo apollineo non rappresenta (come pensa qualcuno) l'enunciazione di traguardi lontani, ambiziosi e difficili, rispetto ai quali adottare misure adeguate e graduali. Rischia invece di rappresentare "altro da ciò" che concretamente anima la relazione educativa.

E (si tratta di notazione parallela ma isomorfa) di sollecitare alcuni caratteri "tecnici" del lavoro "formativo" dei docenti e di lasciarne in ombra le sensibilità cliniche necessarie alla cura di una relazione diversa da quella segnata da traguardi, obiettivi, risultati.

Ma qui termina l'elaborazione del mio approccio critico alle "geometrie" curricolari. Credo sia di ben altra portata l'impegno innovativo che ci investe.