

LA SCUOLA TRA SAPERE E PENSARE: CONTENUTI ESSENZIALI, PRATICHE DISCORSIVE E COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Relazione di Clotilde Pontecorvo

Vorrei prendere le mosse di questo intervento analizzando un dilemma che, come tale, non si risolve, ma può servirci ad impostare la problematica di cui vorrei parlare. Il dilemma è *chi è il soggetto dell'attività educativa*: è un bambino/a e un ragazzo/a o un alunno/a e uno/a studente. È un tema che mi è stato suggerito da Norberto Bottani, quando nel 1982 ho iniziato, con altri colleghi e collaboratori, la ricerca sulla continuità educativa tra scuola materna e scuola elementare (Pontecorvo, 1989) e desideravamo chiarirci le idee sulle ragioni dell'età dell'inizio della scolarità, che varia tra i 5 e i 7 anni nei diversi paesi europei: a questo dedicammo un numero speciale di "Età evolutiva" (Pontecorvo, 1982).

Secondo l'opzione, si possono sviluppare due itinerari diversi al nostro discorso, anche se forse la conclusione non è tanto diversa dal punto di vista che ci interessa.

Scolarizzazione e sviluppo

Se noi assumiamo il primo termine del dilemma e prendiamo come oggetto della nostra analisi il soggetto che va a scuola ed è poi progressivamente "scolarizzato", il nostro riferimento è dato da ciò che è specifico della scuola, che nella nostra tradizione è l'istruzione, contrapposta all'educazione che è un fenomeno più generale e che è compito primario della famiglia e anche di altre agenzie di socializzazione, come la comunità o il gruppo di appartenenza.

Nella ricerca psico-educativa un'attenzione particolare è stata dedicata agli effetti della scolarizzazione nel plasmare la mente alfabetizzata. Secondo molti autori, a partire da Vygotskij, la scuola è un grande fattore di sviluppo cognitivo. Vygotskij mostra quale ruolo può avere la scuola nella costruzione concettuale, chiamiamola naturale, mediata dalla cultura. Mette in rilievo la contrapposizione tra concetti quotidiani e quello che in italiano è stato tradotto con "concetti scientifici", ma che in realtà significa concetti trasmessi dalla scuola, concetti acquisiti attraverso la scuola.

Oltre al ruolo della matematica è stato ritenuto rilevante il ruolo della lingua scritta, anche il ruolo della seconda lingua, e dopo Vygotskij, anche Lurija metteva in risalto che solo a scuola si fanno domande che non hanno rilevanza nella realtà: si domanda qualcosa che già si sa (es. quante finestre ci sono in questa classe?). La maestra già lo sa. Una bambina che frequentava la scuola materna diceva alla mamma che la maestra non conosceva ancora i colori dato che li chiedeva continuamente a lei... La bambina non aveva ancora capito che quello era il gioco della scuola. Questo non è di per sé negativo, il fatto è che a scuola ci si separa, ci si stacca dalla realtà. Un'osservazione che aveva fatto anche Bruner e che più di recente è stata elaborata da Qlson e da Cole: lo sviluppo, interpretabile in termini piagetiani come passaggio dal pensiero preoperatorio al pensiero operatorio, si spiega in gran parte con le attività che si fanno a scuola. Una teoria molto dirompente rispetto alla visione della psicologia tradizionale, anzi, in Italia direi abbastanza rivoluzionaria; ciò significa assumere il fatto che l'età non è un fattore esplicativo da solo, a meno che non potessimo prendere il bambino ad una certa età che non è mai stato a scuola. In altri termini gli effetti cognitivi dell'istruzione sono una tautologia, perché si misura quello che si pratica. Si arriva così a capire che quello che si misura come sviluppo cognitivo è, di fatto, l'effetto delle pratiche scolastiche. Quando noi abbiamo a che fare con bambini, sono sempre bambini che sono passati in qualche modo per la scuola. Scolarizzazione non è solo andare a scuola, significa aver avuto rapporti con gli artefatti tipici della scuola, con gli strumenti culturali e materiali con cui si lavora, a partire dai quaderni, fino alla scrittura che è forse l'artefatto più importante. Significa anche rapporto con quelli che si possono chiamare sistemi

simbolici che sono presentati attraverso gli artefatti. I sistemi simbolici prevalenti nella nostra scuola sono la scrittura e la matematica, però si pensi anche alla musica e al sistema notazionale e poi a tutti gli altri sistemi simbolici, fino alle attività motorie. . . .

Quindi non è così male vedere il bambino come scolaro, perché lo si vede come soggetto che si sviluppa attraverso gli strumenti propri della scuola: è un bambino che attraverso questa esperienza si sviluppa diversamente e variamente, e questo sviluppo non è concepibile al di fuori della scuola. Bruner diceva nel 1960 (quasi quarant'anni fa) che lo sviluppo non è concepibile al di fuori di una cultura e noi possiamo dire che non è concepibile al di fuori della scuola, perché la scuola è un fattore che interviene, possiamo dire, per tutti, almeno nei primi anni di vita.

Il secondo punto che vorrei toccare in questa visione diciamo "scolastica", fondamentale per la formazione di base, è quello che riguarda le competenze trasversali come parte della formazione di base.

Parlo di competenze e non di saperi: perché in realtà io non penso che ci sia molto da rinnovare nella cosiddetta enciclopedia culturale: le cose da imparare sono quelle, tutt'al più c'è un problema di cambiare alcune priorità. Quando il ministro Berlinguer ci convocò per la commissione cosiddetta dei Saggi, nella lettera di convocazione si parlava della necessità di rifare l'enciclopedia culturale. Io non penso che un'enciclopedia culturale si rifaccia, si rifanno semmai le accentuazioni. A me sembra più significativo guardare al ruolo della scuola dal punto di vista delle competenze, perché in un certo senso mi sembra che il modo in cui ci si arriva (la scelta curricolare) vada lasciato alla specifica scuola e al gruppo degli insegnanti. Circa vent'anni fa, verso la fine degli anni '70, parlando di curricolo come intersecazione tra obiettivi, metodi e contenuti, si diceva che questa dovrebbe essere una scelta, se non a livello di singolo insegnante, che potrebbe essere eccessivo, ma a livello di scuola, una scelta locale. Io non penso che ci sia niente che sia assolutamente necessario: nessun autore, nessun particolare contenuto, nessun periodo storico (su questo si possono avere ovviamente opinioni diverse). Penso invece che sia importante *condividere le competenze finali* e questo mi sembra coerente con una visione della scuola come fattore di sviluppo, cioè come fattore che fa crescere. Nell'elenco di competenze che vi propongo vi sono almeno 8 punti che mi sembrano fondamentali:

- comprendere testi di vario tipo, non solo narrativi, ma anche di tipo giornalistico, storico, formulari diversi (ad esempio buste-paga, orari dei trasporti, carte e mappe geografiche, tabelle e grafici, istruzioni di medicinali);
- comunicare ad altri idee, dati e fatti in diverse forme parlate o scritte, organizzando l'informazione variamente (appunti, interventi in una discussione, verbali, osservazioni, commenti, brevi risposte a quesiti precisi). La comunicazione è una dimensione fondamentale, anche nello scrivere: ma una vera comunicazione implica un lettore o un ascoltatore, qualcuno che riceve realmente e che non è solo l'insegnante, che è un ricevente un po' fittizio;
- elaborare e interpretare dati quantitativi usando tecniche di tipo matematico (controllare un estratto conto, valutare l'interesse di un prestito, la convenienza comparativa di un prodotto, valutare dati statistici descrittivi e inferenziali di varia natura). importante individuare ciò che serve a tutti. Cosa serve sapere? Per esempio io direi le funzioni additive e moltiplicative fondamentali. Ci deve essere anche una matematica opzionale, non è detto che tutti debbano avere le stesse competenze al livello superiore, però è importante che tutti quelli che arrivano all'università sappiano distinguere i dati, necessari per un ragionamento quantitativo, da quelli che non lo sono;
- saper impostare e risolvere problemi relativi al mondo naturale e artificiale, umano, sociale, usando le mani, gli strumenti, i mezzi tecnologici del nostro tempo, organizzando le risorse disponibili, anche ragionando in termini di sistema, ove necessario;
- saper collocare fenomeni, eventi, nello spazio, nel tempo, nelle culture (la pluralità delle culture è forse uno dei fattori più nuovi del nostro panorama attuale), saperli mettere in rapporto ai diversi ambiti, sapere operare con diversi tempi e diversi spazi.

- imparare a lavorare e a collaborare con gli altri, in modo produttivo, critico, non conformistico, valorizzando le proprie e le altrui competenze; saper usare gli altri come risorse, e anche sapersi far aiutare, saper chiedere aiuto. Si può sapere o non sapere, ma è importante sapere che qualcun altro sa e ci può dare una risposta;

- disporre di strumenti e pratiche di fruizione (e produzione) di arte, musica, teatro, cinema, poesia, letteratura, avendo accesso alla cultura alta e valorizzando la cultura popolare, più radicata nelle attività reali, per lo più locali.

La frequenza di cellulari è un fatto che ci fa interrogare sui modi in cui i giovani e anche gli anziani passano il tempo delle attese che sono sempre più frequenti. A me sembra così importante che la scuola e anche la famiglia mettano in grado di riempire il tempo libero, nel senso del tempo di attesa (leggere un libro, un giornale, ascoltare musica...). Il cellulare riempie probabilmente un vuoto, perché non si riesce quasi mai a parlare con gli altri. Questa considerazione è importante. L'ascolto di un quartetto di Brahms alla radio fa passare il tempo velocemente e può giustificare per chi ascolta un lieve ritardo ad una riunione, perché è avvenuta una conquista del tempo con un'attività di ricezione estremamente gratificante. Non ho una sufficiente conoscenza scolastica della musica, ma l'ascolto della musica è per me molto piacevole e necessario.

Anche la poesia è un modo per acquisire un patrimonio culturale ed è assai utile saperla a memoria. In conclusione ritengo che uno degli obiettivi più importanti della scuola resta quello di imparare a imparare. Non tutto si fa a scuola, molto si fa dopo, importante è voler continuare a imparare, ma è anche importante imparare a insegnare ad altri in diversi contesti sociali. Nella modalità attuale dell'organizzazione del lavoro capita di dover insegnare ad altri e non è un discorso limitato agli insegnanti.

Le condizioni metodologiche

Terzo punto di questa condizione, chiamiamola “scolarizzata”, del bambino riguarda le condizioni metodologiche: non il cosa, ma il come. La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti. Per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili sia per studenti sia per gli insegnanti. un problema che diventa drammatico nella scuola secondaria, mentre solo al livello della scuola dell'infanzia si riscontra (ma non sempre) una certa cura nell'organizzare lo spazio e l'ambiente in modo che i bambini possano muoversi e vivere in modo flessibile e autonomo, per attività che possono avere tutta la gamma delle situazioni sociali: dal dormire allo stare da soli con un gioco o un libro di immagini, dalla possibilità di giochi di finzione e di attività espressive da fare in coppia o in piccolo gruppo, fino ad attività di discorso, narrazione o movimento da fare in grande gruppo. Purtroppo spesso già la scuola elementare e la scuola media sono luoghi dove si può solo ascoltare e scrivere, come se queste fossero le sole attività di apprendimento previste.

A scuola si va, quindi, per imparare e si imparano molte cose diverse: a stare con gli altri, si imparano i rapporti: forse più la letteratura che la pedagogia ci ha insegnato quante cose imparano i bambini a scuola e fuori dalla scuola: penso che sia molto importante che imparino cose che l'insegnante non sa e che non deve necessariamente sapere. I bambini di questa generazione, i nostri bambini, sono “guardati a vista”, non hanno quasi nessuna possibilità di stare da soli. La mia generazione e forse anche alcune di quelle seguenti hanno potuto usufruire di una “educazione reciproca”, bambini di dieci anni badavano a bambini più piccoli, nessuno pensava che ci dovesse essere un adulto che ci guardava. Questo fatto è probabilmente legato al ridimensionamento del numero dei figli, agli obblighi.

Il soggetto come bambino e ragazzo

Vorrei ora dire qualcosa sul secondo itinerario: che succede se noi facciamo questo discorso guardando

al bambino, al ragazzo, se lo guardiamo cioè non dal punto di vista della scuola, ma dal punto di vista di sé stesso? Uso un termine della psicologia: Il bambino, il ragazzo, è membro in formazione di una comunità socio-cognitiva che ha una cultura, forme di vita, che esprime valori e norme molto differenziate. In questi anni ho studiato le famiglie italiane e, anche se non ho una grande gamma di varietà di provenienze regionali, ho osservato famiglie calabresi, famiglie romane, famiglie ebraiche. Ogni famiglia al suo interno esprime dei valori, delle norme, ha sue “storie” e modi per raccontarle, ha un suo modo di mangiare, di stare a tavola, ha un suo modo di segnare i momenti importanti della vita delle persone, ha un modo di pregare, di creare relazioni, di rappresentare gli altri... ed è con questo che continuano a stare i bambini quando vengono a scuola. Questi sono grandissimi strumenti di socializzazione, modalità particolari a cui i bambini, anche molto piccoli, sono già abituati. Un bambino piccolo ha già imparato come si fa ad entrare nei discorsi degli altri, ha già imparato che può fare domande ed è perfettamente consapevole che a lui si possono fare molte domande, ma che lui non può farne molte. Nella letteratura si ritrovano esempi che esprimono la necessità di *ridare la parola ai bambini*, di assumere il punto di vista del bambino. Nel recente romanzo *Le ceneri di Angela*, in cui Frank McCourt racconta la sua infanzia irlandese, tratto il seguente esempio: c'è un bambino di cinque o sei anni che ha un fratello più piccolo; lui si sente comunque il fratello maggiore e se il padre gli racconta una storia di quelle tradizionali, crede che sia una *sua* storia e quindi non vuole che la racconti al fratello piccolo. Trovo questo particolare molto interessante, perché è un modo infantile di impadronirsi di una storia, di farla propria per raccontarla: è stato verificato anche da ricerche e la letteratura ha in questo un ruolo molto importante. È una tesi che sostengo da lungo tempo: i grandi romanzi servono anche a chi fa ricerca psicologica, serve Henry James, Forster serve, così come *La lingua salvata* di Canetti e i libri di Marguerite Yourcenar, o il recente *Frantumati* di Wilkomirski sono fonti informative per gli adulti. Con questo voglio dire che il punto di vista del bambino o del ragazzo o dell'adolescente non sempre si ricava dalla psicologia: a volte emerge dalla grande letteratura. Allora cosa può fare la scuola? Ridare la parola ai bambini, farli parlare. ...

Abbiamo osservato da questo punto di vista scuole materne e scuole elementari e la cosa più drammatica è che i bambini della elementare non avevano più l'iniziativa della parola, non è che non parlassero, ma non cominciavano mai il discorso. ...

Allora mi sembra importante che i bambini e ragazzi abbiano la parola, e che parlino anche quando non sono “interrogati” (come ci ha insegnato Domenico Starnone). Sul piano dell'interazione tri bambini vediamo che molto spesso i bambini parlano tra loro, si fanno domande, si raccontano. In questa interazione l'insegnante non c'è, ma non perché il bambino non la voglia, ma perché la situazione, la struttura interattiva non lo consente: la conversazione ha delle regole, se c'è qualcuno che ha più potere, come un insegnante, un adulto, questi ha potere anche sulla parola. Dire che il bambino ha diritto di parola non significa fargli rispettare la regola dell'alzata di mano, significa dargli questa possibilità in modo più informale. In realtà la conversazione naturale è regolata: in una cultura come la nostra, in cui c'è molta sovrapposizione di discorsi, noi siamo abituati ad ascoltarci anche se si parla contemporaneamente. Quindi il discorso è una manifestazione di agentività, uso un termine tecnico, cioè di essere un agente, un soggetto di intenzionalità e di interpretazione come dice anche Bachtin. Quindi le parole servono per dire, ma servono anche per ascoltare, e servono anche molto per pensare e per ragionare.

Dal discorso alla narrazione

La narrazione è un altro elemento importantissimo della vita quotidiana, dei bambini e dei ragazzi, così come degli adulti. Narrazione non significa necessariamente letteratura, ma è la dimensione complementare del dialogo: è il monologo. Spesso inizia con “sai che mi è successo?”; è così anche tra i bambini: “la sai una cosa?”, come preannuncio. Noi affrontiamo la nostra vita e raccontiamo

quello che ci è successo, magari varie volte. Questo fa parte del nostro pensiero, non racconto una cosa perché la voglio raccontare, ma perché è oggetto di una mia riflessione personale. Tra l'altro, quando sento qual- cosa che mi sembra rilevante, se la racconto sono sicura che me la ricordo, non ho bisogno di scrive-re. Se tu racconti qualcosa a un altro, ti resta molto di più. Raccontare è la struttura essenziale della nostra memoria individuale, e anche della memoria collettiva. Non ci sarebbe la cultura umana se non ci fossero stati racconti, storie, miti, come ci insegna Elinor Ochs. E il pensiero narrativo, è la base per capire gli altri, ci ha insegnato Bruner ne *La mente a più dimensioni* (1988). Capiamo il comportamento umano attraverso il pensiero narrativo; mentre il comportamento degli oggetti lo verifichiamo in un altro modo, non con una narrazione, anche se talvolta lo raccontiamo.

Quindi narrare è una struttura universale del parlare, e narrare è sempre collettivo, non si narra da soli, si narra a qualcuno, si narra con qualcuno, si narra a un altro generalizzato che è sempre presente nelle nostre esperienze ... Le storie sono importanti per i bambini, le favole sono una struttura di base che i bambini amano. Anche la letteratura è fatta di storie di tipo particolare, che hanno avuto un riconoscimento culturale particolare. Ci vuole qualcuno che sappia creare la magia della lettura – come ci ha detto Sartre ne *Le parole* – la magia di cui parlano i grandi scrittori quando rievocano le loro esperienze infantili: scoperta di mondi possibili e alternativi, pieni di eventi e di emozioni attraverso cui si impara a riconoscere la realtà interna di altri, gli scopi e le ragioni dei comportamenti, alcuni fondamentali meccanismi sociali e interpersonali. Si pensi al terrore delle fiabe dei Grimm o di alcune fiabe popolari. È per questo che c'è l'interesse, perché c'è la paura, c'è il cattivo. Infatti i grandi romanzi sono storie col lupo, cioè col problema, col pericolo, col cimento...perciò io penso che bisognerebbe fare molto meno letteratura e molta più lettura a scuola, lettura mediata dall'adulto, dall'insegnante, dall'insegnante, coi bambini piccoli e grandi.

Apprendimento e identità

Penso che questi siano gli strumenti dell'identità. L'identità si costruisce nel discorso, nella vita quotidiana, nella interazione con gli altri, nella socializzazione reciproca tra adulti e bambini di cui le famiglie sono un esempio; i genitori imparano a fare i genitori *con* i bambini, in una condizione che io chiamo *di* apprendistato reciproco: la parentalità, la genitorialità si costruiscono stando insieme, affrontando i problemi, non si costruiscono "in assenza". Così anche il ruolo dell'insegnante – che è in primo luogo un adulto – si costruisce con gli studenti.

La costruzione dell'identità del bambino e del ragazzo passa anche attraverso l'attività scolastica, oltre che attraverso tutte le altre attività esterne alla scuola: è importante che la scuola dia spazio a questa costruzione. Le storie raccontate e lette sono un elemento fondamentale, perché presentano mondi possibili, alternativi, sono piene di eventi e di emozioni. Le emozioni in realtà si imparano attraverso i discorsi, attraverso l'esperienza con gli altri, ma molto anche attraverso l'esperienza di altre emozioni elaborate nel racconto, perché ci fanno conoscere lo stato interno, lo stato emotivo degli altri, ci fanno capire che anche gli altri hanno emozioni e che gli altri possono essere diversi da noi. Penso che nei primi anni e fino a quasi tutta la scuola elementare bisogna dare ai bambini questa possibilità di costruirsi attraverso le storie. C'è un aneddoto di Einstein che mi piace molto. A una mamma che gli chiedeva come avviare il bambino alla carriera scientifica, Einstein rispose: "gli racconti storie", "già, ma dopo? quando cresce?" "gli legga ancora altre storie", "va bene, però ad un certo punto dovrò cambiare ..." "no, no, gli legga ancora delle storie".

Credo anche che nell'attuale scuola media sia importante che il sapere si traduca in una realtà

operativa che abbia una visibilità sociale, che quello che si impara produca qualcosa, che ci siano delle attività progettuali che portano a un prodotto ... È importante che uno capisca da sé che quello che ha fatto ha un rilievo sociale. Nella prima fase di scolarità le motivazioni dell'apprendimento sono legate, congruenti, aderenti a quello che viene proposto, perché prevale quella che possiamo chiamare la *spinta affiliativa* dei bambini che vogliono imparare a stare con i grandi, vogliono diventare come i genitori, come gli adulti o anche come gli insegnanti che sono figure molto accettate e ancora non c'è il problema del conflitto. Successivamente comincia quel periodo in cui uno vuole diventare se stesso e per diventare se stesso vuole distinguersi dagli altri e in particolare dagli altri adulti. La scuola deve porre una specifica attenzione a questa istanza e anche alle differenze di genere e chiedersi come mai il fallimento scolastico sia prevalentemente maschile, come mai all'università ci siano più ragazze che ragazzi. Ci sono tante ragioni che sono legate anche alla costruzione dell'identità.

Questo bisogno di dipendenza psicologica, di divenire se stessi si esprime anche col fatto che uno vuole fare delle cose che non siano troppo gestite dagli insegnanti o dalla scuola, vuole qualcosa di diverso. Si ha l'esempio di gruppi di musica o di teatro con ragazzi usciti dalla scuola, con ragazzi senza famiglia o con situazioni molto drammatiche. Questi gruppi sono un momento di aggregazione fondamentale in quanto consentono responsabilizzazione e autonomia, perché nel gruppo musicale non si può andare fuori tempo, ciascuno deve rispettare regole e ritmi precisi per fare bene. È questa una necessità sociale, di tutto il gruppo, non è solo mia o imposta dall'autorità. Questi processi di autonomia e di responsabilizzazione devono essere attuati anche nel rapporto tra scuola e mondo esterno: io sono sempre molto perplessa davanti al fatto che ragazzi grandi si sposino e mettano su famiglia senza essere responsabilizzati a scuola rispetto ai loro impegni quotidiani, come le assenze e le giustificazioni.

L'ultimo tema che vorrei trattare molto rapidamente è: *che cosa implica tutto questo rispetto a modelli di apprendimento?* (in *Il mio nuovo Manuale di Psicologia dell'Educazione*, edito dal Mulino, 1999)

L'apprendimento è tante cose diverse. Si può definire in generale come qualcosa che resta. Nello specifico possono essere procedure che si automatizzano: ad esempio leggere, fare le quattro operazioni, molte attività motorie. Quindi l'apprendimento è anche l'acquisizione di automatismi. Ma è anche qualcosa che si costruisce attraverso la comprensione (connessioni con concetti, teorie scientifiche, sistemi economici, sistemi politici, sistemi notazionali ecc.). Tutto ciò deve passare attraverso la comprensione. L'apprendimento è anche qualcosa che si interiorizza, ad esempio: modi di rappresentarsi, di mettersi in rapporto, modi di spiegare... Infine l'apprendimento è qualcosa a cui si partecipa, il modello dell'apprendistato, qualcosa a cui si prende parte. Come si impara a collaborare? Si impara lavorando con gli altri, partecipando ad un'attività di lavoro, si impara facendo teatro insieme, facendo musica insieme, suonando insieme uno strumento che prima si suonava da soli. Anche ad insegnare si impara partecipando, facendo con gli altri, studenti e insegnanti.