

Scuola di massa, curriculum, letteratura

Maurizio Muraglia*

Dal 1997 la soppressione degli Istituti Magistrali ha determinato la confluenza del tradizionale *target* studentesco che afferiva a questo tipo di scuola nei licei sociopsicopedagogici e nei licei delle scienze sociali. La denominazione di "licei" a tutt'oggi affiancherebbe questi istituti ai tradizionali "classici" e "scientifici", che raccolgono un'utenza alquanto omogenea dal punto di vista socioculturale, ma in realtà gli studenti di queste scuole (meglio, le studentesse, visto che il 90-95% della popolazione scolastica è di sesso femminile), dal punto di vista del *background* socioculturale, assomigliano maggiormente a quelli degli istituti tecnici e professionali. Eppure gli istituti che ospitano questa popolazione di discenti hanno la denominazione di "licei", e le attività di orientamento compiute dalle commissioni ad hoc ivi istituite non fanno altro che informare le scolaresche in uscita dalla scuola media dell'avvenuta scomparsa del vecchio magistrale, cioè di una scuola professionalizzante di soli quattro anni (più uno integrativo), in favore di un percorso che avanza una pretesa di equivalenza formativa rispetto ai licei classici e scientifici. E a guardare la ricchezza dell'impianto curricolare di questi istituti non si può che esser d'accordo, a meno di non continuare a perpetuare lo stantio ma resistente luogo comune che una scuola dove non si studia latino – come l'indirizzo delle scienze sociali – sol per questo debba essere considerata meno "formativa" di altre.

Tutto ciò non toglie che il *target* medio di questi istituti proviene da nuclei familiari in cui nei casi migliori uno dei due genitori ha conseguito il diploma, mentre nei quartieri più periferici la popolazione scolastica che frequenta questo indirizzo di studi proviene da genitori che hanno soltanto assolto all'obbligo scolastico. Si pone quindi anche il problema dell'elaborazione di un curriculum che sappia intercettare ad un livello culturalmente qualificato il percorso cognitivo di questi studenti, costellato da lacune di vario genere riconducibili all'ambiente di provenienza. Si tratta di un osservatorio estremamente adatto a comprendere quanto, almeno a nostro parere, possa risultare pericolosa la canalizzazione proposta al termine della scuola media dalla Legge 53/2003. La scorciatoia, imboccabile già a 14 anni, della formazione professionale contiene in sé indubbiamente un potenziale seduttivo non soltanto nei confronti delle situazioni estremamente deboli dal punto di vista socio-culturale, che normalmente si autocanalizzano negli istituti tecnici e professionali, ma anche nei confronti di una grande – più grande di quanto non si pensi - quantità di situazioni meno nettamente definite, che necessiterebbero di una prosecuzione dell'intervento culturale iniziato con la scuola dell'obbligo, affinché nell'età tra i 14 ed i 16 anni possano consolidarsi le competenze culturali necessarie alla comprensione delle vocazioni e degli orientamenti successivi.

Stiamo parlando di studentesse e studenti motivati e volenterosi, magari psicologicamente frustrati da situazioni ambientali deprivate e pertanto a prima vista incapaci di interagire con docenti esigenti, che tuttavia diligentemente cercano di industriarsi per accedere a competenze più elevate e per i quali

l'esposizione, almeno biennale, ad un ambiente formativo qualificato potrebbe costituire il trampolino di lancio per orizzonti certamente meno condizionati dalla situazione di partenza. Questa popolazione di studenti, che è presente trasversalmente dai licei classici agli istituti professionali e che per ciò stesso garantisce la presenza di un discreto pluralismo socioculturale nelle scuole, non pare possa venire intercettata dall'ipotesi-Moratti, che sembra poter accasare esclusivamente gli studenti-bene da un lato e gli studenti estremamente precari, dall'altro.

Se infatti si dà un'occhiata alla lista proposta degli obiettivi specifici di apprendimento e dei contenuti del liceo delle scienze umane, che dovrebbe candidarsi a raccogliere in larga misura l'utenza di cui qui si discorre, e la si confronta con quella dei licei classici, ci si accorge che sostanzialmente il nuovo liceo che eredita le sperimentazioni del liceo sociopsicopedagogico e del liceo delle scienze sociali non è altro che un liceo Classico con qualcosa in più e qualcosa in meno. L'approccio alla lingua italiana nel biennio, ad esempio, risulta uguale per i due indirizzi con la conseguenza che è lo studente-tipo del liceo classico a costituire la "matrice" degli altri indirizzi. Uno studente ben qualificato dal punto di vista sociale: niente a che vedere con l'attuale utenza dei licei pedagogici e sociali, che dunque appaiono naturalmente destinati a popolare quell'altro settore del sistema che definire di "pari dignità" appare retorico, per il semplice fatto che "La giustificazione del secondo sistema si regge su due ragionamenti opposti e tra loro contraddittori: a volte si propone come un canale realmente alternativo a quello dei licei in quanto dotato di uguale valenza formativa e quindi con la possibilità di attrarre qualsiasi studente (non sarebbe quindi rivolto a quelli in difficoltà bensì al 60% dei ragazzi), in altre occasioni si spiega la necessità di anticipare a 13/14 anni il percorso di formazione professionale proprio per ridurre la dispersione (e quindi dovrebbe intercettare quelli che la scuola altrimenti boccerebbe)"¹ La testimonianza migliore sulla pericolosità sociale di una simile canalizzazione può essere addotta certamente da tutti i docenti che nel biennio hanno avuto e hanno modo di imbattersi in alunni difficili che dai 14 ai 16 anni hanno compiuto importanti metamorfosi stando a scuola, ma soprattutto da quei docenti che lavorano in contesti largamente popolati da questo tipo di studenti, per così dire, "intermedi", che sarebbero frustrati tanto da un'immissione precoce nella formazione professionale quanto da una forzata collocazione, altrettanto precoce, in contesti di apprendimento altamente formalizzati e talvolta sofisticati. Questi docenti possono dire una parola importante sulle potenzialità di riequilibrio culturale di cui può disporre un biennio tutto giocato all'interno del sistema dell'istruzione con studenti cui non è stato proposto, come via più "facile" dopo una scuola dell'obbligo tribolata, l'accesso alla formazione professionale.

Questo contributo vuole portare una testimonianza siffatta.

Nel momento in cui si affacciano all'esperienza liceale, gli studenti di cui qui si discorre vivono subito l'esperienza dell'inadeguatezza. Scontano infatti l'atavica discontinuità tra il ciclo dell'obbligo ed il ciclo superiore, che è fatta di diversità strutturali (diversa impostazione curricolare, discipline nuove, quadri orari diversi, ecc.), ma anche di diversità professionali: i docenti della secondaria superiore, infatti, sol per il fatto che si opera in un "liceo", non raramente nutrono attese incongruenti rispetto ai livelli di ingresso degli

¹ D.Chiesa, *Per ragionare sui percorsi formativi nell'età dell'adolescenza*, allegato al n.7-8/2004 di "Insegnare" p.XI.

studenti. Si potrebbe ragionare a lungo sulla legittimità di tali attese, sulla loro origine che forse affonda le radici nelle storie professionali, più o meno gratificanti, di alcuni docenti, ma non è questa la sede per affrontare un simile discorso. Partiamo dunque dall'assunto che la scuola di massa non alberghi esclusivamente nei Tecnici e nei Professionali ma sia presente anche negli attuali "licei" - pensando soprattutto ai licei pedagogici, sociali, artistici e linguistici -, nella misura in cui i suoi utenti non appartengono alla fascia più elevata dal punto di vista socioculturale. Agli incontri con le famiglie anche qui facilmente ci si imbatte in casalinghe, meccanici, camionisti, operatori ecologici in tuta da lavoro e altre figure professionali di tal fatta. Questo è il momento in cui va dispiegata tutta la ricchezza del pensiero curricolare, con la sua capacità di tenere insieme i vari corni del dilemma educativo sollecitato dall'ingresso di questa "massa critica" nelle aule del superiore.

L'interrogativo di fondo è questo: a fronte di un'utenza culturalmente non attrezzata ma con una certa qual motivazione a proseguire sui sentieri dell'istruzione e ad avanzare oltre il titolo di studio conseguito dai genitori, non escludendo la prospettiva universitaria nei casi migliori, com'è possibile che il curricolo sappia produrre il riequilibrio sotteso all'art. 3 della Costituzione, laddove si parla di "rimuovere gli ostacoli"? Proprio le migliori esperienze di questi che qualche docente snob considera "falsi licei" possono contribuire a far luce non solo sulla questione specifica, ma anche sulla questione più generale del cosiddetto "doppio canale" istituito dalla Legge 53.

Se è vero che *"Il curricolo infatti è la sinergia di molteplici approcci al fatto dell'insegnamento-apprendimento. Il primo approccio è quello culturale-disciplinare, legato all'esistenza di saperi codificati in discipline suscettibili di diventare materie scolastiche; il secondo è quello epistemologico, legato all'attitudine delle discipline a generare conoscenza interagendo con gli stili cognitivi degli studenti; il terzo è quello pedagogico, legato all'individuazione delle finalità educative del processo di insegnamento-apprendimento; il quarto è quello psicologico, legato alla conoscenza del rapporto tra apprendimento e sviluppo in età evolutiva; il quinto è quello didattico-metodologico, legato alla vera e propria tecnologia dell'insegnare"*², vediamo come la messa in gioco simultanea di questi cinque tavoli possa gestire la domanda di riequilibrio culturale posta dall'utenza sopra descritta.

Il ragionamento che qui si avvia avrà il suo culmine in un esempio di insegnamento letterario nel triennio di uno di questi indirizzi scuole con gruppi classe che dal primo al terzo anno hanno perduto – per insuccesso o abbandono - non più del 15% dei compagni. La tesi di fondo è che i risultati ottenuti nel triennio con questi gruppi classe che sono rimasti dentro il sistema dell'istruzione possono essere spiegati con una prassi di lavoro, attuata nel biennio, che qui sommariamente viene descritta e che si ispira dichiaratamente ad una pedagogia dell'inclusione e della cittadinanza.

La testimonianza di una studentessa del quarto anno del Liceo sociopsicopedagogico può servire da buon viatico alla trattazione. Il testo è lasciato volutamente nella sua autenticità linguistico-grammaticale. Scrive Anna, 17 anni, alunna di modesta estrazione sociale, abitante di uno dei quartieri definiti "a rischio" di Palermo: *"L'idea di una scuola di élite è stata molto presente nella scuola fino alla prima metà del '900, e ancora oggi è comunque presente in alcune classi scolastiche. Questa scuola di fatto ha sempre attuato una*

² M. Muraglia, *La scuola secondaria alla prova del curricolo*, in "Insegnare 8-9/2002, pp.47-49.

selezione. Questo accade perché si ha un'idea, del tutto sbagliata secondo me, che tende a giustificare lo scarso rendimento come qualcosa di normale di 'naturale'. Personalmente penso che questo stile di insegnamento non porti a niente perché ho sempre considerato la scuola come quel luogo che porta alla formazione e che quindi debba cercare il più possibile di portare tutti ad una certa maturità. In quest'ottica appare inutile proporre questo percorso solo a chi è più veloce nell'apprendere. Infatti nella scuola di massa si è imposto proprio il principio opposto, e cioè quello di procedure individualizzate che tengano conto dei tempi degli alunni, non considerando le diversità come dei deficit che gli alunni non possono colmare ma considerandole piuttosto colmabili con dei tempi adeguati. La cosa che secondo me la scuola dovrebbe proporsi come primo obiettivo, al di là di tutte le nozioni e materie, è quello (sic!) di aiutare l'alunno nel suo percorso formativo, di aiutarlo nello sviluppo della sua cultura servendosi delle materie non come fine ultimo (sapere tutto ciò che viene proposto su quella materia) ma come uno strumento di cultura stessa. E' importante che la scuola aiuti ad orientarci evitando il più possibile il rischio di essere diplomati, e quindi preparati, ma del tutto disorientati".

Torniamo al curriculum come risposta alla domanda di riequilibrio culturale.

L'approccio culturale-disciplinare.

Qui è in gioco il problema dei saperi da trafficare. Se il "programma" costituisce la pretesa enciclopedica che inibisce nell'insegnante l'elaborazione del tutto di fronte alla necessità di rinunciare anche a segmenti tematici importanti della sua formazione, allora dal programma vanno prese le distanze. Si tratta di un problema molto serio perché chiama in causa la necessità di produrre delle scelte culturali che non siano ideologiche e nel contempo non sposino la logica del "facile ad ogni costo"³. E' evidente che ogni disciplina contiene lo zoccolo duro che la costituisce come tale, fatto di abilità strumentali basilari irrinunciabili e propedeutiche, e l'area, per così dire, delle possibilità aperte, su cui può giocarsi la partita della motivazione degli studenti. Tra vincoli e possibilità, per parafrasare il titolo del famoso testo di Bocchi e Ceruti sulla complessità, viene giocata la partita sul primo tavolo del curriculum ed è una partita dura e rischiosa. Una partita, appunto, complessa.

Un biennio fortemente segnato dall'istanza del riequilibrio culturale deve affrontare seriamente la questione delle carenze a livello di "zoccolo duro": leggere, scrivere e far di conto. Già a questo livello la partita rischia di chiudersi all'interno di una noia oceanica nella misura in cui non si valorizza al massimo la partita delle "possibilità aperte". E' questo, crediamo, il nodo vero della questione, che riguarda la qualità delle scelte che possono ragionevolmente essere compiute perché al necessario consolidamento degli alfabeti possa affiancarsi un vero e proprio "cantiere culturale" costruito all'interno delle discipline con un paziente lavoro di ricognizione delle questioni cruciali che ciascun sapere pone agli studenti, dove la crucialità non sta in una presunta "dignità culturale" degli argomenti proposti, bensì nel loro *potenziale formativo*. Ma è qui che l'approccio culturale-disciplinare deve integrarsi con gli altri approcci richiesti dalla logica curricolare.

³ Sulla scuola che abdicerebbe alla difficoltà si è pronunciata aspramente Paola Mastrocola nel suo libro "La scuola raccontata al mio cane" (Guanda editore, 2004). L'approccio della Mastrocola non ci convince per nulla. L'insegnante di cui qui si discute è lontano anni luce dal modello tanto ammirato dalla nostra scrittrice: "Si metteva seduto sulla cattedra, mai sulla sedia. Non aveva il testo davanti, ma lo declamava per aria, guardando in alto o fuori dalla finestra, mai noi. Noi non esistevamo per lui; secondo me non esisteva niente, per lui, al di fuori dei versi che declamava"

L'approccio epistemologico

Se le discipline costituiscono le modalità formali riconosciute di accesso alla conoscenza, esse sono costrette a porsi in discussione perché la conoscenza da esse indotta, lungi dall'essere conoscenza inerte, assuma il carattere della *significatività*⁴, requisito ineludibile perché si possa parlare di formatività. Una simile esigenza chiede alle discipline scolastiche di esplicitare e riconfigurare il proprio statuto, dentro un orizzonte formativo, sulla linea di Bruner. Se è vero, astrattamente parlando, che ogni disciplina contiene un suo potenziale formativo, esso può concretamente dispiegarsi soltanto a partire dal riconoscimento delle modalità concrete della sua interazione con le intelligenze e con i vissuti degli studenti. Non di studenti nostalgicamente vagheggiati, però, bensì di studenti appartenenti ad una data realtà. Ciò pone un'istanza di *ripensamento dei saperi* da negoziare con le nuove generazioni.

L'approccio pedagogico e psicologico

Abbiamo qui unificato i due approcci perché la questione espressa poc'anzi come "ripensamento dei saperi" chiama in causa il doppio livello dei grandi fini della formazione e della dinamica concreta delle intelligenze, che sono multiple non solo in senso cognitivo, alla Gardner per intenderci, ma anche, si potrebbe dire, in senso sociale, sulla linea di Vitgosi e della Pontecorvo, perché la costruzione della conoscenza in ambiente popolare non è certamente paragonabile ad analogo processo in ambiente medio-alto borghese, come ci ricorda l'esperienza di Barbiana. Ripensare i saperi, dunque, una volta accertata l'impraticabilità di ogni forma di nozionismo e di accademismo e la necessità di un ritorno critico sulle discipline, è operazione che richiede prese di posizione in ambito pedagogico e atteggiamenti scientificamente congruenti in ambito di psicologia dell'apprendimento. Una pedagogia dell'inclusione, evidentemente, valorizza quanto più possibile codici, simboli, modalità espressive tipiche dell'universo concreto degli studenti, perché è fermamente ancorata all'idea che cittadinanza e democrazia si declinano quando tutti gli studenti, non uno di meno, sono messi nelle condizioni di accedere ai meccanismi della *res publica*. E' l'impostazione di fondo, per fare un solo esempio, data da De Mauro e dal Giscel alle Dieci Tesi sull'educazione linguistica democratica. Ma tale valorizzazione, per essere efficace, dev'esser capace di intercettare le capacità apprenditive di studenti che si accostano alla cultura non nonostante ma all'interno di coordinate socioculturali ben precise, che influiscono sui modi concreti di acquisizione della conoscenza. I primi due anni delle superiori hanno proprio il compito di accogliere e includere, ma la pedagogia per non rimanere astratta deve coniugarsi con la psicologia del cognitivo mentre quest'ultima per non cadere nel tecnicismo dei *tests* deve saper volare alto nei cieli della *paideia*.

L'approccio didattico-metodologico.

Ma poi si va in classe. Se si va in classe con la cassetta degli attrezzi (didattica modulare, didattica breve, problem-solving, didattica laboratoriale, didattica per mappe, didattica per concetti, lavoro di gruppo, brainstorming e via discorrendo) al di fuori delle consapevolezze fornite dagli altri approcci, il fare scuola

⁴ Già negli anni 70 A. e H. Nicholls, in *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, ed. Feltrinelli 1991, pp.64-65, individuavano nella "significatività" uno dei quattro criteri che presiedono alla scelta dei contenuti di insegnamento nella logica curricolare.

quotidiano risulta essere un simulacro di curricolo. E' la scuola del programma modernizzata e riverniciata qua e là. E' pur vero tuttavia che la tecnologia dell'insegnare e dell'apprendere può dare gambe alle opzioni di fondo più di quanto non si immagini. In altri termini e per esemplificare: se anche dovesse esser viva la consapevolezza che la competenza storica negli studenti del secondo ciclo può essere incentivata da una scelta significativa dei saperi storici da trattare, compiuta all'interno di una seria ricognizione dello statuto disciplinare della storia, ispirata da una viva convinzione della inclusività come strategia pedagogica capace di applicare l'istanza costituzionale unita ad una buona consapevolezza dei processi cognitivi posti in essere dagli studenti reali, il successo formativo dei ragazzi potrebbe risultare ostacolato da una processualità didattica insulsa, verbalista, unidirezionale, affidata soltanto ad un unico codice, incapace di ravvivare i meccanismi comunicativi. Il metodo non è tutto. Ma il tutto senza metodo rischia di rimanere fuori dalle aule.

La qualità del fare scuola anche in contesti popolari è dunque affidata ad una logica curricolare non riduzionista. La molteplicità degli approcci sopra enunciati costituisce anche una strada maestra per immaginare i sentieri della formazione in servizio, tenuto conto che i docenti possono ritenersi veramente "specialisti" soltanto nel primo e nell'ultimo degli approcci. L'esperto di epistemologia disciplinare, il pedagogista e lo psicologo dell'apprendimento non sostituiscono l'insegnante, ma possono fornire all'insegnante gli elementi necessari per integrare il proprio background professionale.

Nel triennio, gli studenti "popolari", cittadini e inclusi, usciti dal senso di inadeguatezza del primo anno e rafforzati nelle loro competenze culturali, possono esser messi davanti a prodotti culturali di livello non dissimile da quello esperito da altri studenti che fanno altri percorsi formativi equivalenti, ma non perdendo di vista l'indirizzo di studi in cui si opera che richiede curvature (curvature, non banalizzazioni) adeguate degli oggetti di studio.

Faremo qui, come anzi detto, un esempio tratto dalla letteratura italiana (liceo delle scienze sociali). Gli studenti che si sono misurati con questo ed altri testi fondativi della cultura europea ed italiana hanno dimostrato non solo l'avvenuto riequilibrio culturale rispetto alla situazione del primo anno, ma anche una motivazione, un desiderio, una grinta, un *quid* di entusiasmo che forse talvolta si fa fatica a trovare nelle aule dei più celebrati licei classici e scientifici, come riconosce la già citata Mastrocola, che insegna in un biennio del liceo scientifico. Che il riscatto sociale dia una marcia intellettuale in più a questi giovani?

G. Boccaccio, Decamerone, Proemio

Comincia il libro chiamato DECAMERON, cognominato prencipe GALEOTTO, nel quale si contengono cento novelle in dieci di dette da sette donne e da tre giovani uomini.

Umana cosa è aver compassione degli afflitti: e come che a ciascuna persona stea bene, a coloro è massimamente richiesto li quali già hanno di conforto avuto mestiere e hannol trovato in alcuni; fra quali, se alcuno mai n'ebbe bisogno o gli fu caro o già ne ricevette piacere, io sono uno di queglii. Per ciò che, dalla mia prima giovinezza infino a questo tempo oltre modo essendo acceso stato d'altissimo e nobile amore, forse più assai che alla mia bassa condizione non parrebbe, narrandolo, si richiedesse, quantunque appo coloro che discreti erano e alla cui notizia pervenne io ne fossi lodato e da molto più reputato, nondimeno mi fu egli di grandissima fatica a sofferire, certo non per crudeltà della donna amata, ma per soverchio fuoco nella mente concetto da poco regolato appetito: il quale, per ciò che a niuno convenevole termine mi lasciava un tempo stare, più di noia che bisogno non m'era spesse volte sentir mi facea. Nella qual noia tanto rifrigerio già mi persero i piacevoli ragionamenti d'alcuno amico le sue laudevoli consolazioni, che io porto fermissima opinione per quelle essere avvenuto che io non sia morto.

Ma sì come a Colui piacque il quale, essendo Egli infinito, diede per legge incommutabile a tutte le cose mondane aver fine, il mio amore, oltre a ogn'altro fervente e il quale niuna forza di proponimento o di consiglio o di vergogna evidente, o pericolo che seguir ne potesse, aveva potuto né rompere né piegare, per sè medesimo in processo di tempo si diminuì in guisa, che sol di sè nella mente m'ha al presente lasciato quel piacere che egli è usato di porgere a chi troppo non si mette né suoi più cupi pelaghi navigando; per che, dove faticoso esser solea, ogni affanno togliendo via, dilettevole il sento esser rimaso.

Ma quantunque cessata sia la pena, non per ciò è la memoria fuggita de'benefici già ricevuti, datimi da coloro à quali per

benivolenza da loro a me portata erano gravi le mie fatiche: ne passerà mai, si come io credo, se non per morte. E per ciò che la gratitudine, secondo che io credo, trall'altre virtù è sommamente da commendare e il contrario da biasimare, per non parere ingrato ho meco stesso proposto di volere, in quel poco che per me si può, in cambio di ciò che io ricevetti, ora che libero dir mi posso, e se non a coloro che me atarono alli quali per avventura per lo lor senno o per la loro buona ventura non abbisogna, a quegli almeno a qual fa luogo, alcuno alleggiamento prestare. E quantunque il mio sostenta mento, o conforto che vogliam dire, possa essere e sia à bisognosi assai poco, nondimeno parmi quello doversi più tosto porgere dove il bisogno apparisce maggiore, sì perché più utilità vi farà e si ancora perché più vi fia caro avuto.

E chi negherà questo, quantunque egli si sia, non molto più alle vaghe donne che agli uomini convenirsi donare? Esse dentro à dilitati petti, temendo e vergognando, tengono l'amorose fiamme nascose, le quali quanto più di forza abbian che le palesi coloro il sanno che l'hanno provate: e oltre a ciò, ristrette dà voleri, dà piaceri, dà comandamenti de'padri, delle madri, de'fratelli e de'mariti, il più del tempo nel piccolo circuito delle loro camere racchiuse dimorano e quasi oziose sedendosi, volendo e non volendo in una medesima ora, seco rivolgendo diversi pensieri, li quali non è possibile che sempre sieno allegri. E se per quegli alcuna malinconia, mossa da fucoso disio, sopravviene nelle lor menti, in quelle conviene che con grave noia si dimori, se da nuovi ragionamenti non è rimossa: senza che elle sono molto men forti che gli uomini a sostenere; il che degli innamorati uomini non avviene, sì come noi possiamo apertamente vedere. Essi, se alcuna malinconia o gravezza di pensieri gli affligge, hanno molti modi da alleggiare o da passar quello, per ciò che a loro, volendo essi, non manca l'andare a torno, udire e veder molte cose, uccellare, cacciare, pescare, cavalcare, giuocare o mercatare: de'quali modi ciascuno ha forza di trarre, o in tutto o in parte, l'animo a sè e dal noioso pensiero rimuoverlo almeno per alcuno spazio di tempo, appresso il quale, con un modo o con altro, o consolazion sopravviene o diventa la noia minore.

Adunque, acciò che in parte per me s'ammendi il peccato della fortuna, la quale dove meno era di forza, sì come noi nelle dilitate donne veggiamo, quivi più avara fu di sostegno, in soccorso e rifugio di quelle che amano, per ciò che all'altre è assai l'ago e 'l fuso e l'arcolajo, intendo di raccontare cento novelle, o favole o parabole o istorie che dire le vogliamo, raccontate in diece giorni da una onesta brigata di sette donne e di tre giovani nel pistelenzioso, tempo della passata mortalità fatta, e alcune canzonette dalle predette donne cantate al lor diletto.

Nelle quali novelle piacevoli e aspri casi d'amore e altri fortunati avvenimenti si vederanno così né moderni tempi avvenuti come negli antichi; delle quali le già dette donne, che queste leggeranno, parimente diletto delle sollazzevoli cose in quelle mostrate e utile consiglio potranno pigliare, in quanto potranno cognoscere quello che sia da fuggire e che sia similmente da seguitare: le quali cose senza passaggio di noia non credo che possano intervenire. Il che se avviene, che voglia l'Idio che così sia; a Amore ne rendano grazie, il quale liberandomi da' suoi legami m'ha concesso il poter attendere a l'or piaceri.

Primo problema didattico: perché quel testo? (la scelta)

Ogni testo nasce da una *intentio auctoris* più o meno dichiarata. Si tratta di un concetto appartenente alla teoria della letteratura. Nel Proemio del Decameron questa *intentio* viene illustrata. Lavorare sulla genesi di un testo schiude orizzonti importanti alla possibilità di conoscere quel testo. Si può saltare il proemio e passare direttamente alle novelle, per "guadagnare tempo", però questo proemio dice qualcosa di serio sulla *intentio auctoris* del Decameron e sul compito della letteratura in generale. Dice che la letteratura procura "diletto". Il piacere estetico del leggere non si trova in tutti gli ambienti sociali. C'è bisogno di creare un effetto di contrasto con l'universo funzionale che connota certi ambienti. C'è bisogno di rivelare un aspetto inedito del vivere: l'aspetto del dilettersi nella lettura. Questo testo ha un suo potenziale formativo già nella sua ragione di fondo: ho scritto un libro per recare piacere a chi si annoia. Facciamo la letteratura a scuola non per prendere il voto, non per prendere il diploma, o meglio non solo per quello: lo facciamo per non annoiarci. Questo scopo del fare letteratura si candida ad essere significativo per gli studenti. La formatività si annida proprio nella significatività. Approccio culturale-disciplinare, approccio epistemologico ed approccio pedagogico convergono su questo primo terreno di lavoro. Senza considerare che in quelle donne che "ristrette dà voleri, dà piaceri, dà comandamenti de'padri, delle madri, de'fratelli e de'mariti, il più del tempo nel piccolo circuito delle loro camere racchiuse dimorano e quasi oziose sedendosi, volendo e non volendo in una medesima ora, seco rivolgendo diversi pensieri, li quali non è possibile che sempre sieno allegri" potrebbero essere rispecchiate situazioni non proprio impossibili nell'universo femminile dei quartieri popolari di una città come Palermo, dove l'esperienza didattica si svolge.

Secondo problema didattico: facilitare o no? (la parafrasi)

Ma come la dice, Boccaccio, "quella cosa lì"? Certo, la dice in modo difficile. Chi non ha un background linguistico serio alle spalle, sbatte il muso sul testo e si fa male. Se non si vuol rinunciare a Boccaccio ed

evitare nel contempo insulsi riassuntini, non c'è che avventurarsi nella parafrasi per tutta la classe: non uno di meno. Il costo? Lavorare sul testo in più lezioni: forse due ore, forse tre. Però bisogna sbattere il muso sul testo originale e voltarlo in lingua madre. Parola per parola, frase per frase, alla ricerca, tutti insieme, della soluzione migliore. Anche in gergo nostrano, anche in dialetto, se è il caso: in fondo il volgare fiorentino cos'era? Di fronte ad alcune volute sintattiche qualcuno comincia a scoraggiarsi. Qui si gioca la partita dell'inclusione o dell'esclusione. "Prof, ma per forza la dobbiamo fare la parafrasi?". Si provi a ragionare seriamente su questa domanda e si provi a indovinare quanta psicologia dell'apprendimento e, con essa, quanta "politica" c'è dietro alla risposta che ci sentiamo di dare. "Sì, Miriam, dobbiamo fare la parafrasi". Ce la faremo. Forse in quattro ore, ma ce la faremo. Forse si farà una novella in meno, ma ce la dobbiamo fare. Perché ciascuno, incontrando Boccaccio direttamente, sappia che Boccaccio appartiene a tutti gli italiani e non soltanto a "quelli che lo capiscono". Anche qui convergono pedagogia, psicologia dell'apprendimento e metodologia.

Terzo problema didattico: in che mondo ci troviamo? (l'interpretazione)

Già durante la parafrasi bisogna far rivivere tutta quella gente: Boccaccio, i suoi amici, quelle donne sole e annoiate e i loro mariti che se la spassano. Un affresco di vita tardomedievale. E c'è l'amicizia, la riconoscenza, la memoria, la mondanità, la passione e la sua decantazione. C'è una folla di temi antropologici. Si può interagire con tantissime aree del sapere: con la storia del Medioevo, con la letteratura stilnovistica. Si avverte tutta la *distanza* da quel mondo, da quei valori, da quel linguaggio. Ai ragazzi è stato detto molte volte: solo davanti alle cose diverse e distanti noi cresciamo. L'alterità fa crescere. L'alterità fa il cittadino. Ancora una volta, dentro la didattica, sta tutta la ricchezza pedagogica dell'inclusione e della cittadinanza.

Quarto problema didattico: che ci interessa? (l'attualizzazione)

"Ma sì come a Colui piacque il quale, essendo Egli infinito, diede per legge incommutabile a tutte le cose mondane aver fine, il mio amore, oltre a ogn'altro fervente e il quale niuna forza di proponimento o di consiglio o di vergogna evidente, o pericolo che seguir ne potesse, aveva potuto né rompere né piegare, per sè medesimo in processo di tempo si diminuì in guisa, che sol di sè nella mente m'ha al presente lasciato quel piacere che egli è usato di porgere a chi troppo non si mette né suoi più cupi pelaghi navigando; per che, dove faticoso esser solea, ogni affanno togliendo via, dilettevole il sento esser rimaso".

Soltanto questo passaggio ha richiesto un'intera lezione, e il collega dell'ora successiva ha dovuto pazientare non poco. A 16 anni si sa che cosa significhi la "passione travolgente". A 16 si sa che non c'è ragionamento che tenga. Come un buon padre, il vecchio autore medievale parla a questi sedicenni: le cose procurano piacere quando ne prendiamo le distanze (sì, ancora la distanza, filo rosso del discorso educativo, in questa classe). Forse quando il bisogno trascolora in desiderio. Questa è l'età in cui si vorrebbe fare notte a parlare di amore, di passione, di piacere, di dolore. E' l'età dell'eterno presente, che non vuol sentire che le cose finiscono. Eppure è "legge incommutabile" che le cose finiscano. L'insegnante, per esperienza, lo sa pure

lui. Perciò ricorda ad alta voce e racconta, filtrati e tematizzati, anche i suoi "dolori". La lezione non finisce mai.

Questo che si è confrontato con il Proemio del Decameron è un gruppo di studentesse che sono entrate nella secondaria superiore quando era vigente la Legge 9 sull'obbligo scolastico fino a 15 anni. All'inizio del percorso di studi le ragazze avevano grosse difficoltà a decodificare anche i messaggi più semplici e si stancavano dopo dieci minuti di lezione, dando vita a comportamenti inquieti e talvolta indisciplinati. I loro genitori non sanno neppure chi sia Giovanni Boccaccio. In quel primo anno solo due alunne non passarono alla classe successiva soprattutto a ragione della loro sporadica frequenza. Nell'anno successivo altre due si fermarono. Non è inessenziale sottolineare la possibilità che si venga, come si diceva una volta, bocciati. Come ricorda giustamente Piero Romei, il nesso tra insegnamento e apprendimento non è di tipo deterministico, bensì probabilistico: come dire che l'insegnante non dispone di bacchette magiche di fronte alla riluttanza radicale dello studente. Oggi il gruppo è costituito da ventidue alunne e sono quelle che si misurano con testi come quello di cui si è discusso. Le loro interazioni orali e le loro verifiche scritte, con tutte le difficoltà espressive che permangono, mostrano che è avvenuto un apprendimento significativo per loro. Ma le condizioni in cui è avvenuto non potevano realizzarsi al di fuori delle consapevolezza che si sono enunciate nella prima parte di questo ragionamento. Sono le consapevolezza del curriculum. Sarebbe stato molto più facile realizzare un simile apprendimento con studenti altamente motivati e socialmente elevati. Si sarebbe fatto il Proemio in un giorno. Poi si sarebbe passato ad altro. Qui invece la lettura e la faticosa comprensione del Proemio hanno costituito un Evento. E' verosimile che, così lavorando, in quarta si lavorerà con maggiore rapidità ed in quinta con ancora maggiore dimestichezza. Poi questi ragazzi si diplomeranno e probabilmente avranno letto qualcosa in meno dei loro pari del classico e dello scientifico. Però escono dal sistema dell'istruzione a testa alta avendo fatto un percorso formativo di qualità, rispettoso della loro situazione di partenza ma per nulla disposto a giocare al ribasso. Si potrebbe ragionare a lungo sui processi della valutazione all'interno di una simile prospettiva didattica ma ne rimandiamo la trattazione ad un altro contributo.

Invece è bene concludere questo contributo sgomberando il campo da un possibile fraintendimento: che il curriculum vada bene *solo* per la scuola di massa. E' evidente che la fecondità della logica curricolare per la scuola di massa costituisce, a nostro parere, un valore aggiunto e che né la logica del programma né la logica di un sapere trasmissivo, unidirezionale nozionistico e cumulativo potrebbero arrecare alcun giovamento ai processi di apprendimento del più raffinato degli studenti del liceo classico. Il fatto è che il background socioculturale di un siffatto studente contiene in se stesso, per così dire gli opportuni anticorpi verso una proposta didattica di quel genere: apprendimento e memorizzazione rapidi, competenza linguistica capace delle opportune rielaborazioni, in altri termini, sostanziale autonomia di processazione cognitiva. Quando si fa la scuola del curriculum a questo genere di studenti, si ottiene magari ugualmente l'eccellenza dello studente, ma si evitano le maledizioni quotidiane che lo studente scaglia verso l'esperienza scolastica. Dunque questi studenti *comunque* apprendono, malgrado la scuola. L'altro tipo di studente con tutta evidenza non può raggiungere buoni risultati se non attraversando l'esperienza del curriculum, che riesce a farlo incontrare, *sul suo terreno*, con i saperi della scuola. E' un'utopia pensare che a tutti i ragazzi, almeno

fino ai 16 anni, non sia preclusa la possibilità di provarci a sgattaiolare dalla propria gabbia di partenza? In quella classe dove si è studiato il Proemio l'utopia si sta realizzando.

**Presidente CIDI di Palermo*

Riferimenti bibliografici

- "Scuola e città" 1/2002, *L'apprendimento: concetti e parole*, La Nuova Italia;
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 1997;
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci 2002;
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza 2004
- Frabboni F., *Il curricolo*, Laterza 2002;
- Guasti L., *Il curricolo*, in "Insegnare" 6-7/2002, pp.48-52;
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina 2001
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina 2000;
- Onofri S., *Registro di classe*, Einaudi 2000