

DIDATTICA DELL'IDENTITÀ E DIDATTICA DELLA DIFFERENZA

Fornaretto Vieri

Docimologia e programmazione

Ormai, da anni, gran parte della concreta prassi didattica della scuola italiana, tanto alle medie inferiori quanto alle superiori, risulta improntata, in modo più o meno deciso ed evidente, alla teoria della programmazione nonché al suo corollario docimologico, vale a dire a quella «scienza» della valutazione (da *dókimos*, provato, saggiato, e *dokimázo*, metto alla prova, esamino, sperimento) che ne costituisce forse il tratto più immediatamente caratterizzante. Ciò che maggiormente colpisce in questo stato di cose è come esso si sia prodotto e si sia potuto in seguito conservare senza che gli insegnanti e gli stessi pedagogisti abbiano sentito il bisogno di sottoporre a un serio vaglio critico tale sistema, il quale ha finito per imporsi, ad opera di pochi convintissimi e influenti promotori, in modo così radicale da essere via via recepito e vissuto quasi come ovvio e scontato.

Non sono mancate, è vero, le voci di dissenso né talune proposte di didattiche alternative, ma sono rimaste pur sempre troppo poche in relazione alla pervasività del fenomeno che si proponevano di correggere e comunque sono risultate praticamente ininfluenti e non abbastanza incisive rispetto al macigno che hanno tentato di scalfire o addirittura di ribaltare.

È per questa ragione che riteniamo non inutile né superfluo soffermarci a riconsiderare la didattica della programmazione e della docimologia, magari ricapitolando anche alcune obiezioni che per taluni potranno risultare già acquisite, ma soprattutto cercando di sottolineare alcune questioni che non sono state per il momento adeguatamente affrontate.

In tal senso, però, riteniamo di dover subito sgombrare il campo da un possibile fraintendimento. Movendo delle critiche alla didattica programmatoria non intendiamo affatto negare l'utilità di una attenta e responsabile progettazione, da parte dell'insegnante, del lavoro da svolgere in classe in base alle pregresse esperienze e agli elementi acquisiti nelle eventuali prove d'ingresso o comunque nei primi giorni dell'anno scolastico e, non ultimo, in base allo stile personale del docente medesimo. Né tanto meno vogliamo disconoscere che la suddetta didattica possa contenere spunti e risvolti positivi, magari da rivedere e interpretare in modo meno costrittivo e più costruttivo. Ciò che intendiamo mettere in discussione sono in primo luogo le pretese totalizzanti e le scelte di fondo che essa comporta quando viene assunta nella sua forma «forte», vale a dire nella sua versione più cogente, che è anche quella più insistentemente divulgata anche attraverso una abbondante pubblicistica.

Precisato ciò, occorre innanzi tutto osservare che la didattica docimologica e programmatoria è, essenzialmente, una didattica del discontinuo, del «discreto», del seriale e del prevedibile, affidata al montaggio di spezzoni o segmenti in qualche modo autonomi, più o meno modulari e variamente articolabili, ma soprattutto funzionali a rassicuranti scansioni tassonomiche (abilità, competenze, obiettivi e sottoobiettivi a medio e lungo termine e quant'altro), nonché pensati e predisposti in primo luogo in vista di una misurazione e valutazione reiterata e cadenzata degli esiti.

È appena il caso di sottolineare che una siffatta didattica riposa, comodamente ma non altrettanto giustificatamente, sulla fiducia in una epistemologia dell'«oggettività», da cui si sente autorizzata a scandagliare e misurare in modo «scientifico» e quindi presuntivamente inoppugnabile, ogni aspetto del processo formativo dell'alun-

no, del suo profilo cognitivo e psicologico. E a tal proposito quel che preme qui subito rimarcare è che, ben diversamente da quanto presume, questa didattica comporta – come è già stato da più parti e in più occasioni notato – una drastica scelta autolimitante, in quanto si destina, per sua stessa natura, unicamente alla rilevazione di quegli elementi del *máthema* (il contenuto dell'apprendimento) che, pur utilissimi ed anzi imprescindibili, sono però anche i più rigidi e schematici, i meno elevati (nozioni e abilità per lo più elementari, capacità esecutive ben circoscritte e rigidamente preventivate, ecc.).

Inoltre, proprio per le esigenze di una misurazione cosiddetta «oggettiva» che deve soddisfare, tale didattica abitua a una visione del sapere aproblematica, in cui ad ogni quesito corrisponde una sola risposta esatta, nota al docente e immodificabile, rispetto alla quale resta priva di valore l'elaborazione cognitiva del discente, necessaria all'inserimento organico e significativo di quanto questi apprende all'interno della sua personale «enciclopedia».

Al contempo e per le stesse ragioni, la didattica docimologica si trova costretta a lasciare inevitabilmente al di fuori del suo raggio di controllo i tratti «matetici» più alti e genuinamente formativi. Questi ultimi, infatti, proprio per il loro carattere vivo e dinamizzante, non possono essere riducibili ai termini di un congegno di più o meno sofisticate intelaiature di frammenti e preventivate serialità di verifiche. Anzi, un siffatto congegno, apparentemente snodato e snodabile, scomponibile e ricomponibile secondo le diverse esigenze situazionali, finisce inesorabilmente per ingessare o comunque precondizionare l'intera attività di insegnamento-apprendimento.

Il rischio che si corre, in tali contesti operativi e comunicativi, è quello di muoversi entro un perimetro didattico marcatamente asettico e anaffettivo, pesantemente condizionato da un riduttivismo misurante e valutativo, che per la sua stessa natura è portato a privilegiare l'informazione – la cui avvenuta ricezione è agevolmente verificabile e traducibile in caratteri numerici – a danno della formazione, esito senza dubbio meno immediatamente riconoscibile e più difficilmente quantizzabile.

Nozionismo e nozioni

Ovviamente, porre l'accento sull'importanza delle valenze formative di un percorso di insegnamento-apprendimento rispetto a quelle meramente informative non significa affatto rievocare la vecchia polemica contro il nozionismo che, pur con i suoi lati positivi, ha avuto il demerito di indurre a una sottovalutazione dell'importanza delle nozioni (in particolare di quelle di base), finendo talvolta per incoraggiare scelte e impostazioni, atteggiamenti e procedimenti fumosi e inconcludenti quanto pretenziosi.

Se il riduttivismo nozionistico è da evitare, altrettanto da scongiurare è la presunzione di trasmettere metodi e capacità a prescindere da un indispensabile corredo cognitivo di riferimento.

Un esempio degli inconvenienti a cui altrimenti si va incontro è offerto dalla Storia. In questa disciplina, infatti, un insegnamento che impegni i ragazzi in grandi ricerche monotematiche a scapito della costruzione di un saldo panorama complessivo risulta alla lunga sconsiderato.

Lo studio della storia deve dare, sì, il gusto di viaggiare nel passato, ma questo importante obiettivo deve essere conciliato con quello altrettanto irrinunciabile di una conoscenza generale che consenta al discente di orientarsi nel tempo. E per raggiungere quest'ultimo scopo senza scivolare in un antipedagogico nozionismo occorre abituare il giovane all'individuazione di «priorità cognitive», distinguendo tra dati e date più o meno significativi e persino tra ipotesi di periodizzazioni diverse, nella consapevolezza, tra l'altro, della opinabilità, entro certi termini, di tali scelte.

La memoria storica deve essere memoria critica ed ermeneutica, ma per essere tale esige l'abitudine a riflettere sui fatti, a lavorare sulle nozioni. Si potrebbe dire, addirittura, che, in una certa misura, essa presuppone persino il «gusto delle nozioni» e il «piacere» di lavorare con esse. Cosa non impossibile da ottenere quando agli elementi storici vengano restituiti, almeno in parte, la loro suggestione evocativa e il loro *pathos* testimoniale.

Questa riflessione sulle nozioni porta naturalmente il discorso

su di un'altra delle componenti più caratteristiche della didattica docimologica: le prove strutturate (il vero/falso, le domande a tre o quattro uscite di cui una esatta, ecc.). Simili strumenti di verifica possono benissimo rivelarsi utili e pratici, specialmente con classi numerose, quando si tratti di monitorare e/o valutare velocemente l'attenzione e l'impegno nonché il possesso delle cognizioni di base; ma se usati da soli, in modo esclusivo e quindi a prescindere da qualsiasi altro tipo di verifica (interrogazione, discussione, colloquio), non possono che riuscire penalizzanti per le imprescindibili competenze di esposizione orale e contribuiscono a relegare in secondo piano quella dimensione dialogica e maieutica, di reciproca fiducia, di solidarietà e condivisione educative, essenziale per un ambiente scolastico che sappia innervarsi in quel nesso vitale di affettività e sapere in cui il «mentale» recupera il proprio senso nell'«emozionale» ed il discente può sentirsi veramente accettato e trovare la via per il rinforzo della propria autostima nonché imparare davvero a sdrammatizzare, relativizzare e superare eventuali difficoltà e insuccessi.

Conformità e standardizzazione

Purtroppo però nella didattica programmatoria – nonché in quegli aspetti della didattica modulare che da essa sono direttamente desunti – non si punta che in modo assai marginale e occasionale sulla sfera delle emozioni e delle motivazioni, ed è soprattutto dalla sistematicità del lavoro, o meglio dalla sua immagine o raffigurazione cartacea, che si attendono garanzie e sicurezze.

Non a caso laddove la «programmazione» è stata realizzata nella sua forma «forte», gran parte del tempo e delle energie sono stati assorbiti dalla stesura di elaboratissimi – e in apparenza circostanziati quanto in pratica astratti e discutibili – schemi e prospetti, grafici e griglie, batterie di test e questionari di vario tipo, tabelle e sistemi di correzione-misurazione, che poi in genere si ritiene sufficiente applicare e somministrare con inesorabile scrupolo «scienti-

fico», come se l'effetto voluto potesse derivare infallibilmente dalla loro «ingegneristica», puntigliosa segmentazione e articolazione e dalla loro meticolosa utilizzazione.

Preoccupata di togliere spazio a qualsivoglia forma di estemporaneità ed aleatorietà, ma anche di spontaneità e immediatezza, una siffatta didattica si affida, dunque, totalmente a strategie e strumentazioni interamente predisposte a tavolino, che essa trasferisce puntualmente nella prassi: spente, meccaniche, inerti, ma quanto più possibile conformi e standardizzate, pur nella loro prevista e predigerita possibilità di essere riconfigurate all'occorrenza, con effettistico virtuosismo «ricombinatorio»

Ciò che più conta, in quest'ottica, è che tali operazioni siano, comunque e sempre, «verificabili» e «documentabili» con indubitabile, sicura «trasparenza», quasi che la significatività e l'efficacia di un'esperienza matematica dipendesse dalla sua millimetrica specificazione e descrizione in avvio e ridefinizione *in itinere* e dalla sua predisposizione ad un impersonale controllo burocratico e non piuttosto dalla capacità e dalla volontà dei soggetti del processo matematico stesso (insegnanti e alunni) di renderlo valido cognitivamente e, ancor prima, coinvolgente ed efficace sul piano emotivo e quindi motivazionale.

Computo del noto e gestione dell'imprevisto

La didattica docimologica è, d'altronde, per forza di cose una didattica «sommativa», in cui il prodotto finale si presume giustamente rappresentato dalla somma delle parti, dall'addizione delle sequenze cognitive accumulate. Pertanto la quantità fa inevitabilmente aggio sulla qualità. In quanto didattica del preventivato (del programmato o «riprogrammato»), del chiaramente perimetrabile e del distintamente riconoscibile, essa non è una didattica dell'assimilazione intesa come personale rielaborazione e originale riconfigurazione del sapere, ma una didattica dell'omologazione e dell'appiattimento: in una parola, una didattica dell'«identico».

Con questo non vogliamo affatto spezzare una lancia a favore di opzioni pedagogiche pressappochiste e facilone, avventate e pericolate, che si illudano di poter ottenere ad ogni costo e con relativa facilità dagli allievi risposte originali e sorprendenti, stravaganti e difformi. Anche perché riteniamo che il pensiero divergente sia, nelle sue espressioni più qualificate e costruttive, una risultante alta – e per di più non deterministicamente necessaria, e quindi non preventivabile o prevedibile – del pensiero convergente. Ma – questo sì – intendiamo suggerire la possibilità di una didattica della «differenza», una didattica che non penalizzi e non mortifichi, che non appiattisca e non annulli quel tratto di irripetibilità e di «novità» che è in ognuno dei soggetti del processo matetico, ma si prepari, all'opposto, ad inventarsi, e sappia inventarsi, momento per momento, interagendo «in situazione», rispettosa delle individualità, degli universi emotivi e degli stili cognitivi di tutti, docenti e discenti, facendosi forte delle risultanti e delle *chances* intersoggettive che si vengono a produrre.

Una «didattica della differenza» non vuol dire, ovviamente, solo attenzione ai diversi livelli di preparazione, in ingresso e *in itinere*, degli allievi, ai loro diversi tempi di apprendimento, ai loro linguaggi e alle loro personali «enciclopedie», alle loro inedite psicologie. Significa piuttosto portare al centro dell'evento formativo l'incontro tra *Weltanschauungen* e universi interiori differenti e fare dell'irripetibilità di tale incontro l'occasione per esperienze conoscitive che si giocano sull'*inventio* continua e imprevedibile di espedienti, nella quale l'estemporaneità, altrimenti rischiosa, si sostanzia delle esperienze pregresse e di una progettualità più concreta e fattiva che verbosa e cartacea, allo stesso tempo reattiva, duttile e rigorosa, sostanziata di passione e ragione e finalizzata ad una trasmissione/divulgazione qualificata e stimolante dei saperi, che è ogni volta riconfigurazione dei saperi medesimi, loro nuova ed inedita narrazione, loro particolare e individuale ricezione e assimilazione.

Siamo, anzi, a tale proposito convinti che non si abbia autentico apprendimento, genuina ed effettiva assimilazione, al di fuori di una dimensione emotiva costruttivamente coinvolgente e realmente

stimolante e motivante, anche se questo non può significare una inconcludente rincorsa in direzione di una utopistica realtà scolastica in cui ogni fatica venga totalmente rimossa, trasformata in puro divertimento, sublimata in esperienza entusiasmante. La buona riuscita di un percorso didattico, insomma, si gioca anzitutto, sul piano dell'incontro dei personali «stili matetici» di chi insegna e di chi apprende, delle loro curiosità e dei loro interessi, della loro disponibilità e reciproca intesa, oltre che di una scelta libera e responsabile, flessibile e fondata, dei contenuti e dei dosaggi.

La «Gestalt» cognitiva

In considerazione di quanto detto fin qui, bisogna riconoscere che ciò che forse, nel sistema scolastico italiano, si dimostra più urgente, è una scelta coraggiosa quanto doverosa in direzione di una didattica gestaltica e olistica, per la quale l'intero non equivalga alla semplice somma delle parti e sia messo in valore il conseguimento di una dimensione interiore nuova, di una *forma mentis* in cui «competenze» e «conoscenze» valgano per il loro complessivo comporsi e interagire nell'individualità del soggetto conoscente, integrandosi e traducendosi nella sua concreta maturazione assiologica, emotiva e cognitiva.

Del resto, non è certamente privo di significato che anche un cognitivista come Jerry Fodor, convinto assertore del modello computazionale della mente, abbia avvertito l'esigenza di ammettere a chiare lettere le caratteristiche di globalità dell'architettura cognitiva e quindi la dimensione olistica, globale, della conoscenza.

Si tratta dunque, in ultima analisi, di mettere in campo una didattica, come dicevamo, non dell'«identità» ma della «differenza» e della qualità prima ancora che della quantità, e su di essa creare convergenza e condivisione, non esteriore e formale, non conformistica e qualunquistica, ma convinta, seria, partecipata.

Un'occasione propizia a tale scopo può, anzi, essere offerta proprio da alcune abitudini che il senso comune scolastico dà ormai

per indiscutibilmente orientate nella vecchia direzione del controllo programmatico, non ultima quella rappresentata dalla preoccupazione di giungere alla concertazione di linguaggi, metodi e strumenti «comuni». Tale sforzo, infatti, può risultare fino a un certo punto legittimo e proficuo, occasione di libero confronto e stimolo reciproco, ma, oltre un certo segno, può anche rischiare di tradursi in un livellante incontrarsi a metà strada e dar luogo a transazioni metodologiche in cui si finisce per dimenticare che la funzione di ogni linguaggio, compreso quello didattico, è anzitutto di comunicare la differenza, la novità e l'alterità, più che di provocare un rispecchiamento del noto e dell'identico, del previsto e del preventivato (non a caso il linguaggio che si limita a veicolare l'identità ha la sua cifra emblematica nella sterile fissità della tautologia, figura retorica che non consente alcun effettivo incremento di conoscenza). Ora, proprio un nuovo impegno per una didattica delle «emozioni cognitive», che riscopra il valore gnoseologico dell'affettività e dell'interesse e la dimensione personale e globale, individuale e gestaltica della conoscenza, può restituire senso e capacità veramente costruttiva a questi momenti di incontro e di confronto.

D'altronde, anche laddove ha previsto percorsi più o meno «individualizzati», la didattica programmatica, il cui principale obiettivo è stato quello di procurare una patente di oggettività a procedure tutt'altro che epistemologicamente insospettabili, ha tenuto conto solo in apparenza delle differenze individuali, non potendo che trasferire, nella misura in cui rimane fedele a se stessa, anche nei percorsi individualizzati la propria vocazione fiscale e burocratica e facendone in tal modo dei processi diversificati di omologazione.

L'alternativa a questi inconvenienti tutt'altro che trascurabili non è né un semplice ritorno all'antico né una irresponsabile e avventuristica virata verso l'arbitrario, l'umorale o l'improvvisato, ma è da ricercarsi nell'ambito di una effettiva creatività didattica, quale ininterrotta, consapevole e meditata elaborazione di modi e di forme variamente convergenti verso l'obiettivo dell'acquisizione autenticamente formativa, nel vivo del sempre inedito incontro

dialogico tra le risorse umane, culturali, didattiche, professionali, del docente e l'universo interiore e le potenzialità apprenditive dell'allievo.

Gli «eventi» formativi

Vorremmo concludere con un'ultima considerazione. Quello che risulta effettivamente indicativo dell'avvio di un processo di maturazione e di crescita interiore umana è in primo luogo il *tháuma*, la meraviglia che si prova di fronte a ciò che si credeva scontato e non lo è, lo stupore per un aspetto prima non osservato e rimasto fino ad allora sconosciuto, un interesse che nasce e si sviluppa, una curiosità che si accende o si avviva, un orizzonte che si apre, un *iter* euristico che si intraprende, un gusto che si affina, una sensibilità che si acuisce e si eleva. Tutti «eventi» che la programmazione docimologica mette in parentesi o addirittura disconosce, disinteressandosi dei mezzi e dei modi per facilitarli e promuoverli. Si tratta, è vero, di «eventi» a cui indubbiamente concorrono, in larga misura, la famiglia, le amicizie e i rapporti sociali, nonché i modelli e le occasioni culturali proposti dagli stessi *mass media*. È innegabile però che, nell'ambito scolastico, il soggetto docente possa ampiamente facilitarli e promuoverli e che comunque a lui solo spetti in tale ambito rilevarli e valutarli; e tale compito, così delicato, non può né deve essere demandato ad alcuna impassibile e spersonalizzante strumentazione e metodica di verifica dalle pretese di inopugnabile «oggettività».

Tuttavia un insegnante che sia chiamato a valutare, ad apprezzare e valorizzare non solo e non tanto l'acquisizione di determinati «contenuti», «abilità» e «competenze», ma il prodursi degli «eventi» a cui facevamo riferimento, deve essere necessariamente un insegnante a cui le istituzioni e la società abbiano restituito quella fiducia che l'ossessione della trasparente oggettività e la mania della tangibilità operativa (sperimentalistica o progettuale che sia) finiscono per togliergli.