

Ritengo sicuramente positivo che si sia finalmente discusso sulla problematica della demotivazione verso lo studio, che moltissimi allievi del 'Volterra' manifestano, e del 'degrado' (desumo dal discorso del collega Carrer questo termine piuttosto forte, che, malgrado metta in luce la situazione non felice del nostro lavoro, nondimeno voglio riutilizzare in modo pro-positivo) della didattica. Per quanto mi riguarda, però, il dibattito è stato anche notevolmente chiarificatore. Nel documento che ho presentato a giugno, infatti, affermavo che riscontravo nel collegio un confronto tra due diverse idee della funzione della scuola. Ora che la discussione si è avviata mi sono reso conto che il confronto spesso avviene invece sulle modalità didattiche e valutative che ciascuno di noi pratica, più che sul ruolo di didattica e valutazione che, in generale, dovrebbe essere proprio della scuola. La differenza dell'orizzonte entro cui si imposta il discorso è di fondamentale importanza; discutere delle prime, infatti, permette di restare ben accomodati, per quanto ci si trovi su una sedia da fachimiro e non su una poltrona anatomica, sui 'normali' sistemi didattici che abbiamo sempre praticato, mentre porsi sul piano della riflessione sul ruolo di didattica e valutazione costringe a rivedere quale funzione esse esplicano nel nostro modo di insegnare e in quale rapporto ciascuno di noi colloca quelle due pratiche, al fine di riformulare ('riscrivere' dicevo nel documento di giugno) il tutto.

Siccome il mio intento era relativo a questo secondo percorso tematico, e poiché ritengo che spostare l'ambito del dibattito equivalga ad eludere ancora una volta il problema del rapporto tra insegnamento ed apprendimento, con grande detrimento della possibilità di ricerca di una sua soluzione, provo a rimettere la discussione sul binario che proponevo di percorrere. Per dare una raddrizzata all'insieme delle questioni che il documento di giugno ha fatto affiorare nell'assise collegiale di settembre, però, cerco di liberare il dibattito da un falso presupposto che è stato sollevato in modo ambiguo e che ritengo del tutto fuorviante. Infatti, si è espressa esplicitamente l'idea dell'impossibilità della 'riscrittura' delle pratiche didattiche richiamando l'inattuabilità di aggiungere ulteriore tempo di lavoro all'attività didattica, necessità che invece, secondo chi sottolineava questa questione, sarebbe insita nella proposta da me avanzata a giugno. Più di qualche elemento dovrebbe far sorgere almeno dei dubbi a chi ha esplicitato una simile problematica. Nondimeno, credo che la lettura attenta di quello scritto sia la migliore confutazione di quel falso presupposto. Difatti, laddove mi inoltravo nel delineare alcune possibili (fra le diverse esistenti) pratiche che io penserei essere innovative mi premuro attentamente di avanzarne alcune da attuare rigorosamente di mattina in orario curricolare rimodulando lo stesso e l'approccio didattico-organizzativo con le classi (dove starebbe qui l'aumento del tempo di lavoro?), altre da sviluppare di pomeriggio col chiaro intento di sperimentare un modello che, in quanto tale, dovrebbe essere immaginato come un percorso che si dà solo ed esclusivamente se nei pochi meandri positivi rintracciabili nella normativa dell'autonomia siano esigibili denaro e personale aggiuntivi. E d'altronde scrivevo esattamente questo nel documento di giugno: che per forzare la realtà esistente bisognava "tenere in debito conto [le] **risorse disponibili e [...] quelle che si vogliono investire**" e che "investire vuol dire anche assumere personale". È chiaro che se qualcuno si mettesse di traverso rispetto a ciò evidentemente renderebbe alquanto difficile dare corpo a queste proposte; ma non sarei certo io ad intestardirmi nel voler obbligatoriamente dar gambe a qualche modalità di insegnamento che altri, in un modo o nell'altro, osteggiano, soprattutto se questo volesse essere un tentativo di spingere sull'acceleratore dell'intensificazione del nostro tempo di lavoro. È fuori di dubbio, tuttavia, che quel percorso, incanalato nel corretto alveo delle relazioni di lavoro, va costruito e battuto, e non semplicemente intrapreso, dato che, secondo me, non esiste (se non in attività temporanee ed individuali, e non [o poco] condivise). Temo, perciò, che si sia dato vita a quel falso presupposto con lo scopo di evitare di dichiarare l'indisponibilità alla rivisitazione critica del nostro modo di lavorare. Meglio sarebbero, secondo me, la trasparenza e la chiarezza: creerebbero delle dispute serie e dirimenti, capaci, forse, di

produrre proposte realizzabili. Diversamente, si resterà nel pieno della palude in cui siamo: alla ricerca (forse solo di facciata) di incontrare allievi impantanati quanto noi ciascuno nel proprio ambito.

Sgombrato il campo da questo ostacolo alquanto ingombrante, si può ora ragionare del tema che ci compete e che dava il titolo al documento di giugno: la 'definizione di nuove pratiche didattiche finalizzate ad un apprendimento maggiormente motivato'.

Nel dibattito di settembre diverse sono state le voci che si sono espresse in modo critico rispetto all'impianto di quel documento (quale quella del prof. Simionato, ad esempio, che ha opposto la necessità di moderazione nel proporre modifiche nelle pratiche di insegnamento rispetto ad un mio presunto 'rivoluzionarismo' didattico [che, peraltro, se esprimessi realmente, e se potessi, praticherei volentieri]), per l'appunto proponendo quello che all'inizio di questo scritto indicavo come il diverso piano su cui è man mano scivolato il dibattito (risistemato poi, però, nel giusto alveo da alcuni contributi finali). In quello spostamento tematico si è sostenuto che ciò che sarebbe necessario per avviare alcuni primi passi verso uno studio maggiormente motivato consisterebbe in un'efficace (e del tutto nuova, a parere di chi sosteneva questa idea) comunicazione delle buone pratiche didattiche. Pur facendo mia questa necessità, poiché penso che qualsiasi scelta o qualsiasi pratica mi aiuti a raggiungere la mente di un allievo, suscitandovi attimi di eventuale interesse, curiosità, dubbio, crisi culturale e quant'altro, vada perseguito con tenacia e razionalità, nondimeno credo che anche un'ottima attività di comunicazione tra colleghi di buone pratiche didattiche non raggiungerebbe in realtà l'obiettivo che io proponevo. Ciò che si creerebbe, a me pare, sarebbe un frammentario, discontinuo, individuale e variegato modo di personalizzare la didattica esistente (cosa che, credo, già ora ci ingegnamo a fare in molti, se non tutti) senza intaccare la problematica di fondo: la marcata incomunicabilità tra insegnante e discente, tra didattica ed apprendimento, tra vita scolastica e vita sociale, tra cultura e utilità. Ecco: l'idea dello scambio esperienziale delle buone pratiche didattiche, seppur apprezzabile, a mio avviso sarà poco influente sulla questione della demotivazione allo studio perché, come scrivo in altra parte delle mie frequenti riflessioni, "è il quadro d'insieme che non cambia". Ciò che va fatto, per come la vedo io, è creare un sistema condiviso di pratiche didattiche innovative volte al tentativo di dare risposte concrete ai nostri (molti) studenti in difficoltà.

Se questo è l'obiettivo che deve porsi il Collegio, e io credo che lo sia, come del resto ho affermato a chiare lettere nel documento di giugno, è necessario che lo si debba raggiungere avendo la cautela, e la consapevolezza, che l'approccio alle modalità del suo raggiungimento sia/è di tipo tricotomico, dato che la questione che stiamo trattando è 'tricornuta' (come l'ha definita con simpatico ed efficace neologismo il prof. Carrer), riguardando in ugual misura studenti, docenti e discipline. Ma, proprio perché ci si è accorti che il tema su cui stiamo dibattendo ha tale natura, mi ha colpito sentir dire che in quel documento lo si osservava solo dal lato dello studente. Perché mai, domando allora, oltre alla 'lettura' dello studente avrei proposto di 'riscrivere' le didattiche delle materie (ciò che sembrerebbe essere 'rivoluzionario', ma che invece è solo 'realistico') in funzione di nuove 'strutture' di insegnamento che avessero presente i diversi tipi di studente che frequentano disorientati (e probabilmente anche un po' svogliati) le aule, i laboratori e i corridoi del 'Volterra'? Quale strano motore m'avrebbe mosso, nel dare inizio a tutta la mia riflessione/proposta, a partire dalla definizione di quale fosse la base 'ideologica' del 'fare scuola' così come io lo intendo, fondamento che ho riassunto nel 'circolo virtuoso insegnamento-apprendimento-verifica-recupero-consolidamento' in cui il primo elemento indicato è proprio il mestiere del docente? Questo processo, per come è stato lessicalmente costruito in modo non casuale, mette in gioco prima di tutto la didattica, quindi gli insegnanti e le materie, e non solo gli studenti, come ha sostenuto il

prof. Carrer. Di questo molti si sono accorti, e per questo, credo, in diversi hanno preferito far deragliare il dibattito sul piano delle 'buone pratiche didattiche' piuttosto che riflettere coraggiosamente su come mutare in modo sostanziale la nostra prassi.

Convinto di tutto ciò, allora, nel ribadire che è necessario 'riscrivere la didattica in funzione di un migliore apprendimento', partirei dalle esperienze già in atto nel nostro istituto per cominciare a pensare alle 'nuove pratiche didattiche'. Una di queste, la Scuola di Calcolo Parallelo (che, grazie al prof. Carrer, tante buone esperienze sta producendo a livello di studenti eccellenti) mi ha ispirato l'idea dei 'laboratori di elaborazione', che io, insegnante di materie umanistiche, ho cominciato a immaginare sia nell'ambito dell'apprendimento della pratica della scrittura (di vario tipo e genere) che in quello della ricerca storica, avendo però come referente anche (e probabilmente prima) lo studente in difficoltà. Questo tipo di 'laboratori' -che sulla base del confronto avvenuto a suo tempo nella commissione 'Metodo di studio' oggi chiamerei 'officine'- dovrebbero essere pensati a misura di 'studente del Volterra', e per farlo dovrebbero avvalersi di pratiche ordinate, metodiche, proceduralmente corrette, scientifiche se vogliamo. Bene. Perché ciò sia possibile, allora, sono convinto che qui vada acquisita la piccola, ma significativa, esperienza che proprio la commissione 'Metodo di studio' (grazie alla prof.sa Iovane) sta con pazienza sviluppando e mettendo a disposizione di tutti, studenti ed insegnanti. Ora, malgrado possa sembrare anomalo l'approccio che tali colleghi hanno voluto dare a questa impresa (e la discussione all'interno di quella commissione è stata aperta e dialettica come non mai) con la produzione di un manualetto di 'pronto soccorso' da offrire a tutti, e nonostante possa essere condivisibile -almeno da parte mia di sicuro- l'idea che un percorso da seguire con gli allievi potrebbe essere quello che parte dal mostrar loro 'come lavorerei io' (ma ci sono anche altre opzioni metodiche), è stata del tutto fuori luogo la critica tout court del lavoro di quella commissione, e la sua liquidazione, a mio parere approssimativa, senza aver prima provato ad utilizzare gli strumenti e i 'consigli' che essa sta concretizzando. E infatti, chi nega a chi di assumere il lavoro di quella commissione per poi, con flessibilità assoluta -esattamente come la prof.sa Iovane ha ben chiarito- piegarne il prodotto alle proprie necessità di rinnovare le pratiche didattiche e di apprendimento? Credo, quindi, che ciò che esiste in questo istituto in termini di attività di ricerca di una soluzione alle problematiche dell'insegnamento e dello studio vada messo insieme, creando quella massa critica capace di far affiorare dal nostro confronto, e dalla nostra fantasia, quel **sistema condiviso di nuove pratiche didattiche** che ci potrebbe (il condizionale è d'obbligo) aiutare a recuperare la motivazione allo studio degli allievi e ad invertire quella tendenza nefasta al degrado delle materie insegnate che il prof. Carrer ha sottolineato.

La commissione varata dal collegio, pertanto, assume un ruolo fondamentale per aprire un percorso di ricerca che deve essere fattivo e, per quanto possibile (e relativamente a tante variabili), celere. Tuttavia, vi sono in tal senso delle precisazioni da avanzare. In primo luogo non ne limiterei l'attività ad una prima sgrassatura delle proposte concrete da affidare poi ai coordinamenti disciplinari, come si evince dalla proposta finale del prof. Vidotto; se vogliamo raggiungere l'obiettivo di creare un **sistema condiviso di istituto** di nuove pratiche didattiche il passaggio nei coordinamenti delle prime elaborazioni della commissione deve essere una tappa che si conclude con una sintesi delle proposte di ritorno dai coordinamenti stessi da parte della commissione, che potrà così offrire alla deliberazione del collegio un **elaborato unitario ed omogeneo per tutta la scuola**. In secondo luogo, benché ritenga assolutamente interessante e positivo il lavoro del coordinamento di matematica, mi domando cosa esso stia producendo: un'idea? allora sarebbe opportuno che questa venisse consegnata anche alla commissione sullo studio di nuove pratiche didattiche affinché se ne arricchisca il materiale di riflessione, e conseguentemente la capacità di proposta; un prodotto già confezionato? legittimo, ma va da sé che le delibere del collegio così vengono stracciate e che in particolare quella che riguarda la commissione di studio di nuove pratiche didattiche diventa inefficace. Nondimeno, prendere visione dei materiali

pubblicati dai colleghi di matematica nel sito 'Logicamente corretto' (matematica.volterraproject.org), che per diversi aspetti offrono degli spunti interessanti per i compiti che la commissione dovrà svolgere, può diventare utile e ovviare ad una possibile sovrapposizione di compiti e funzioni (dato che non ne faccio un problema di concorrenza [è una pratica che non mi riguarda, in nessun ambito delle mie esperienze], bensì di collaborazione).

Credo che nel suo lavoro di riflessione e di elaborazione la commissione dovrà tenere conto anche delle diverse sollecitazioni espresse dal collegio nel dibattito di fine estate, a partire da quelle che, a mio avviso, sono maggiormente in contrasto tra loro e che, una volta adottate come linee guida, daranno poi un orientamento alle proposte pratiche da sviluppare. Da un lato, infatti, si è costituita la posizione dell'**adeguamento progressivo delle trasformazioni della didattica**, e conseguentemente dell'apprendimento; dall'altro ha preso corpo la convinzione che per superare il degrado delle materie e del loro insegnamento si debba operare coraggiosamente un'**operazione di 'tabula rasa'** che, senza gettare a mare quanto rappresenta i pilastri dell'insegnamento -la lezione frontale, per esempio-, nondimeno riconsideri in profondità la struttura delle discipline e il modo in cui proporle. A mio avviso, sarà interessante scoprire se esiste un punto di mediazione tra tali impostazioni generali. Per il mio modo di avvicinarmi alla comparazione tra due oggetti fra cui dovrò scegliere quello che mi sarà plausibilmente più utile tendo a non confonderne le nature, a non imbastardirli, e quindi a porli di fronte ad essi con il classico 'aut aut'. Partendo da questo modo di ragionare, mi par di poter sottolineare che la ragionevolezza (ma è veramente tale? o non è piuttosto timore del cambiamento?) che è insita nella gradualità delle modifiche da apportare a discipline, insegnamento e apprendimento non fa adeguatamente i conti con la necessità di quello 'scarto mentale', e quindi pratico ed operativo, che è necessario in un progetto di cambiamento vero dell'esistente. Quello 'scarto' è invece pienamente presente nell'idea della 'tabula rasa', che nondimeno suscita perplessità per la radicalità (rivoluzionarismo?) con cui si presenta di fronte al nostro rassicurante e uniforme ritmo di insegnamento quotidiano.

All'interno di tale questione sarà necessario confrontarsi, inoltre, sull'importanza, e ancora una volta il ruolo, di obiettivi e contenuti, come in collegio è stato fatto notare abbastanza chiaramente. Anche rispetto allo sviluppo di questo tema non sarà indifferente l'assunzione, come traccia guida, del percorso progressivo o della 'tabula rasa', o di un ibrido che la commissione fosse in grado di realizzare con buona dose di immaginazione e praticità. E comunque anche qui non si può fare a meno di sottolineare che per quanto sia importante la 'forma' che si dà all'insegnamento e all'apprendimento, e che per quanto sia ineludibile la definizione degli obiettivi che ci si propone di raggiungere con l'attività interagente di insegnanti e studenti, senza un congruo (per quanto limitato e basso) monte di contenuti si rischia di far girare a vuoto tutta la proposta di rinnovamento di cui si sta discutendo. Io penso, cioè, che **il contenuto è la sostanza mediante cui pratico la forma**, e ritengo, quindi che **non si dà alcuna forma senza (o con scarsa) sostanza**. Cosa significherà, rispetto a ciò, assumere come linea guida di trasformazione della didattica un percorso progressivo o la 'tabula rasa' o un loro qualche ibrido? Essendo evidente che sarà la discussione interna alla commissione, ai dipartimenti e al Collegio a darci una risposta, io penso di poter esprimere il convincimento che se sull'"asciugatura" dei contenuti forse è possibile un confronto molto accorto, curato e scientifico, sulla qualità degli obiettivi, e quindi del nostro insegnamento e dell'apprendimento degli studenti, si deve operare per mantenere alto il livello dell'elaborazione concettuale da proporre perché **alto sia il livello di promozione culturale e sociale degli allievi**.

Detto tutto ciò, e mi pare già molto per avviare il confronto in commissione, va ancora sottolineato che il collegio ha fatto affiorare anche proposte concrete su cui, contestualmente alla riflessione 'teorica', si può (si deve?) subito ragionare con lo scopo di rendere 'pratica' quella riflessione. Le idee di creare dei 'blocchi temporali per materia', di formare per periodi brevi e assoluta-

mente temporanei dei gruppi di livello (qui starei molto attento a non far rientrare dalla finestra ciò che è stato cacciato dalla porta [l'idea delle classi particolari da cui tutto questo dibattito è scaturito, per intenderci]), di istituire forme di apprendimento cooperativo (anche qui bisogna far attenzione a non dimenticarci dell'esperienza dei gruppi di studio pomeridiano che non mi stancherò mai di dire che hanno dimostrato che la presenza di un insegnante in ogni attività di apprendimento dà sempre un tono qualitativo altrimenti difficile, se non del tutto impossibile, da raggiungere), di creare momenti di studio legati al riordino degli appunti (variante significativa dei gruppi di studio pomeridiano che ci dice quanto sia utile pensare all'organizzazione dello studio degli allievi per gruppi di interesse e/o di necessità/difficoltà), e aggiungerei, personalmente (senza voler peccare di presunzione), di istituzione di un corso a tempo prolungato e di costituzione di 'officine' di ricerca, rielaborazione e sistematizzazione disciplinari basate sull'applicazione del metodo procedurale scientifico (e qui, ancora una volta, ci viene incontro il lavoro della commissione sul metodo di studio) sono già delle significative esemplificazioni (che verranno senz'altro arricchite [per cui intendo sarà il lavoro di analisi che commissione, coordinamenti e Collegio saranno chiamati a svolgere]) di quanto vario possa essere quel sistema condiviso di istituti di nuove pratiche didattiche che a mio avviso è l'obiettivo (lontano? utopico? realistico? necessario?) verso cui tendere e che, per essere efficace, dovrà informarsi al principio di condivisione del Consiglio di classe -che più di una voce in Collegio ha caldeggiato- nell'intraprendere, all'interno del sistema, un percorso piuttosto che un altro sulla base delle difficoltà (o delle particolarità, o, perché no, delle eccellenze) presenti in una classe. In tal senso credo che la commissione debba riflettere su una proposta concreta di fruibilità dell'istituto durante larga parte del pomeriggio per una quota di studenti significativa, composita e variamente impegnata.

Infine, una riflessione sulla questione della valutazione. Fin qui ho volutamente lasciato in disparte tale tematica. Infatti tutta la mia proposta è fortemente incentrata sulla ricerca di motivi e strategie atti alla riscrittura delle forme dell'insegnamento e dell'apprendimento. Ora, però, che mi pare sia sufficientemente chiaro quali siano le fin troppo ampie problematiche su cui, secondo me, dovrà confrontarsi il collegio è utile in tutto ciò tentare di dare un ruolo alla 'valutazione'.

Nell'assise collegiale di settembre si è sostenuto che didattica e valutazione sono sostanzialmente connesse (prof. Vidotto), ma, allo stesso tempo, si è paventato il dubbio che nel documento presentato a giugno si collocassero sullo stesso piano il processo di insegnamento/apprendimento e la valutazione stessa (prof. Borgarelli), lasciando intendere che si sopravvaluti il compito che quest'ultima dovrebbe ricoprire nell'insieme dei percorsi didattici e formativi. Le due posizioni sembrano contraddirsi, a meno che, come io penso, non si sia, ancora una volta, di fronte all'uso generico di un termine per indicare due diverse realtà concettuali e pratiche. Osserviamo, dunque, le due opinioni. Con la prima, mi par di capire, si sottolinea che tutte le nostre attività, allorché sono sviluppate secondo un modello che presuppone una specifica visione della realtà, un ordine regolato delle pratiche di insegnamento/apprendimento, un'aspettativa definita rispetto al compimento di quelle pratiche, sono costantemente sottoposte ad una 'valutazione', che potrebbe essere rappresentata, aggiungo io, dalle domande che ognuno di noi formula a se stesso mentre opera -l'ipotesi è correttamente espressa? essa è congrua alla visione della realtà adottata? il punto di partenza del processo di analisi dell'oggetto è adeguato ai dati di cui sono in possesso? e così via. Se così è intesa, allora credo di poter affermare che in questa opinione il concetto di 'valutazione' sia il medesimo (o qualcosa di molto simile) che nel circolo didattico-cognitivo virtuoso, individuato nel documento di giugno come pilastro centrale della funzione formativa della scuola, viene definito come momento della 'verifica' che, scrivevo, "accompagna la prassi didattico-cognitiva, ma non ne è affatto il fulcro", dimodoché non può assoggettare l'intero lavoro di insegnamento e di apprendimento a forme di giudizio definitive e immodificabili e, pertanto, o assolutamente liquidatorie o, per converso, del tutto confermativo. Nella seconda opinione, invece, mi par di ravve-

dere nel concetto di 'valutazione' quell'idea di 'giudizio' che, astratto dall'osservazione concreta del processo di studio e rispondente solo al criterio di controllo di correttezza o di erroneità della conoscenza, si propone esclusivamente il compito di definire come sufficiente o insufficiente il risultato dello processo didattico-cognitivo, peraltro addebitato al solo studente. Se così va interpretata quell'opinione, allora siamo di fronte al concetto di 'valutazione' che utilizziamo nelle operazioni di scrutinio e che potrebbe essere rinominato come 'risponso', che, al contrario della 'verifica', assoggetta l'opera di insegnamento e di apprendimento a forme di giudizio insindacabili e, pertanto, o assolutamente liquidatorie (insufficiente) o totalmente confermative (sufficiente), per cui la preoccupazione del prof. Borgarelli è assolutamente condivisibile, ancorché non vi sia nel mio primo documento (lo si osservi con attenzione) nessuna indulgenza in tal senso. Ecco quindi che, riletti i concetti di valutazione in quest'ottica, quelle due opinioni non si contraddicono affatto, anzi si completano e, dal mio punto di vista, diventano assolutamente condivisibili, proprio perché entrambe si muovono nell'alveo della riflessione che ho proposto a giugno e che sto precisando ora.

Il ruolo che, secondo me, la 'valutazione', se intesa nell'accezione di 'verifica' in itinere del lavoro didattico-cognitivo, dovrà assumere, pertanto, dato il punto di vista fin qui esposto, sarà del tutto strumentale e contingente, ma assolutamente importante per capire dove e come quel lavoro si sviluppa. Essa non potrà sovrastarlo affatto, ma lo dovrà accompagnare discretamente assolvendo al compito di elemento dedicato alla correzione ogniqualvolta si riscontrerà un 'errore' nel processo di insegnamento e di apprendimento. Quanto al 'risponso', invece, ancorché siamo (purtroppo?) tenuti a formularlo per legge, io credo che dobbiamo assoggettarlo alle nostre pratiche didattico-cognitive in tutte le forme possibili, al fine di non trasformare mai il nostro mestiere di 'maestri della ricerca del sapere' in 'valutatori del sapere degli altri'.

Brunello Fogagnoli