

Lavorare sulle discipline per prevenire la dispersione

di Maurizio Muraglia

Riflettere
sul nesso
tra dispersione
scolastica
e didattica
inclusiva

Una riflessione sul nesso tra dispersione e didattica

Gli studi sulla dispersione scolastica e sui significati che ruotano attorno a essa datano da quando la diffusione della scolarità di massa ha fatalmente generato una quota di studenti che non riesce a stare dentro il sistema. Si sa bene che sono le cesure di ciclo, soprattutto, a determinare quel disagio scolastico che porta pian piano alcuni alunni a incamerare demotivazione e disistima fino alla decisione ultima di abbandonare il campo. E si sa che è soprattutto il passaggio dal primo al secondo ciclo il punto più critico per quel che riguarda la capacità degli alunni di sostenere la fatica dell'apprendimento ⁽¹⁾.

Questo contributo intende suscitare una riflessione sul nesso che è possibile istituire tra il fenomeno dell'insuccesso scolastico – il più delle volte preludio a frequenze irregolari o abbandoni – e una didattica attenta alla dimensione inclusiva delle discipline scolastiche. Non si vuole sottovalutare ovviamente l'importanza che assumono i fattori extrascolastici nel panorama di questioni che vanno prese in considerazione in ottica di dispersione, ma quel che qui interessa è aderire a un principio di pertinenza formativa, “secondo il quale ogni agenzia, in primo luogo, deve cercare di intervenire sui possibili fattori di rischio che risultano sotto il

proprio controllo e, in secondo luogo, deve cercare di coordinare i propri sforzi con quelli delle agenzie formative” ⁽²⁾.

Un recupero tardivo

Qual è dunque la pertinenza della scuola e della didattica in ordine alla prevenzione del fenomeno dispersione? L'interrogativo chiama in causa un altro concetto fortemente legato alla dispersione, che è il concetto di *recupero*, divenuto ormai un caposaldo della normativa e delle prassi scolastiche a ogni livello. Recuperare è la parola d'ordine di ogni scuola che non voglia lasciare indietro nessun allievo. La scuola del secondo ciclo, in particolare, è attiva nel predisporre i cosiddetti ‘corsi di recupero’, che nel corso delle varie stagioni hanno assunto diverse denominazioni (si ricordano i famosi Idei, Interventi didattico-educativi integrativi). È evidente che recuperare presuppone la perdita di qualcosa, e questa a sua volta l'accertamento di questa perdita e l'individuazione di tempi, spazi e modi del suo recupero.

L'idea di recupero evoca scenari in cui “la frittata è fatta”, come si può ben vedere quando l'allievo da recuperare presenta un tale bagaglio di lacune da scoraggiare ogni tentativo di porvi mano. Lacune che nel tempo si stratificano al punto da diventare croniche e da accompagnare l'allievo fino alla conclusione degli studi secondari, con annessa lamentela da parte delle facoltà universitarie che molte volte non trovano negli studenti i requisiti necessari

1) Per questo contributo mi sono avvalso utilmente del volume curato da F. FRABONI e M. BALDACCI, *Didattica e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

2) *Ibidem*.

per continuare con successo il percorso formativo.

Necessaria un'azione preventiva della scuola

Queste considerazioni con tutta evidenza richiamano la necessità di un'azione *preventiva* della scuola, che si situa tanto al livello educativo che didattico, ammesso che sia possibile tenere distinte le due sfere, che in qualche modo corrispondono alle inscindibili dimensioni socio-affettive e cognitive degli alunni.

L'esperienza di insegnamento mi porta a ritenere che l'azione preventiva del disagio scolastico, sempre in omaggio alla pertinenza formativa di cui si diceva, possa esercitarsi senza snaturare lo statuto dell'esperienza scolastica, che è quello di favorire apprendimenti attraverso i saperi organizzati in discipline. Se si perde di vista il contributo culturale che l'insegnamento può offrire in ordine alla prevenzione del disagio e della dispersione, si rischia di affidare la questione esclusivamente all'azione, pur ineludibile talvolta, di figure 'altre', chiamate al capezzale dello studente svegliato per cercare di affrontare il problema senza che sia chiamata in causa l'attività d'aula.

Non ci sono discipline, ma problemi da risolvere

È noto l'assunto di Popper: *"non ci sono discipline, ma problemi da risolvere"*. Nella sua densità, esso coglie una dimensione da tenere in seria considerazione nel ragionamento che si sviluppa attorno all'insuccesso scolastico, perché istituisce una polarità tra la *scuola-discipline* e la *vita-problemi*. Beninteso, anche l'esperienza scolastica è 'vita', perché sarebbe paradossale considerare estraneo alla vita reale tutto quel che accade all'interno dell'istituzione scolastica. Ma non è neppure possibile ignorare la differenza di sta-

tuto tra l'informalità della vita quotidiana e la formalità degli apprendimenti scolastici, organizzati in sequenze orarie e gestiti da figure che hanno il compito non solo di proporre una visione organica del proprio sapere di riferimento, ma anche di predisporre occasioni di verifica e valutazione. Tutto questo è con ogni evidenza 'vita', ma una vita di secondo livello rispetto alla vita empirica, in qualche modo disimpegnata, che gli allievi trascorrono al di fuori delle aule scolastiche.

*L'azione
preventiva
della scuola
non separa
le dimensioni
socio-affettiva
e cognitiva
dell'apprendimento*



Molti alunni
faticano
a conciliare
il modello
culturale
della scuola,
sempre uguale
a sé stesso,
con la vita
che incontrano
fuori
dalla scuola

All'esterno della scuola non ci sono infatti le discipline. Ci sono problemi, eventi, esperienze, dinanzi ai quali ogni allievo si situa col proprio bagaglio culturale e con le proprie competenze, che, se da un lato affondano le loro radici certamente nella pluralità delle discipline apprese, dall'altro si affacciano alla vita dei ragazzi – e continueranno ancor più ad affacciarsi da adulti – in forma unitaria e complessa. Dinanzi a una questione da affrontare fuori dalla scuola, nessun allievo prenderebbe il libro di storia o di scienze, per quanto avere studiato storia e scienze gli sia servito per affinare alcuni abiti mentali che oggi gli tornano utili.

La 'vita' a scuola

A differenza che da scuola, nessun alunno potrebbe ritirarsi dalla vita. La vita non conosce dispersione o abbandono, se non in casi tragicamente estremi. Già questa differenza di statuto potrebbe permetterci di affrontare il tema del disagio scolastico interrogandoci su quanta 'vita' contenga l'esperienza scolastica dell'allievo, se per 'vita' intendiamo una modalità di esistenza con alcune caratteristiche ben precise, che riguardano tutti i ragazzi. Proviamo a individuare queste caratteristiche, peraltro balzate in primo piano proprio in questo prolungato tempo di pandemia, che ha costretto tanti ragazzi a rinunciare a (e quindi a riscoprire) tutta una serie di modalità di esistenza che fino a quel momento erano ritenute scontate: la vita è sensorialità, la vita è movimento, la vita è discussione, la vita è conflitto, la vita è libertà. Sappiamo bene che il contesto scolastico non può riprodurre queste caratteristiche in senso pieno. Sulla sensorialità prevalgono intelletto e razionalità, sull'empirico prevale l'astratto, sul movimento prevale la stasi, sulla discussione prevale l'attenzione, sul conflitto prevale l'accordo, sulla libertà prevale la costrizione. È il carattere tipico della scuola, con dosaggi diversi a se-

conda dei cicli. Nella progressione dalla scuola dell'infanzia alla fine del secondo ciclo gli aspetti scolastici prevalgono sugli aspetti 'vitali', tant'è che il processo di 'scolarizzazione' di un alunno è di norma legato alla sua capacità di controllare i propri impulsi vitali e ricondurli all'interno delle esigenze proprie del contesto scolastico.

Il modello culturale della scuola

Basterebbero queste ultime considerazioni a evocare tutte quelle situazioni in cui questa capacità di controllo non può innescarsi. Per ragioni molteplici, riconducibili a una. Il modello culturale della scuola non può considerarsi adatto a tutti gli alunni.

Per quanto flessibile e aperto a esperienze diverse, più vitali, il modello culturale della scuola resta quel modello basato su una dinamica di fondo: c'è qualcuno che *deve* insegnare e qualcuno che *deve* imparare. Questi due doveri approdano a un terzo dovere, che è quello del valutare. Non si può essere liberi di insegnare quel che si vuole e di imparare quel che si vuole, ma occorre che si insegnino e si imparino determinate cose, perché su quelle si gioca la possibilità per chi insegna di ritenersi all'altezza del compito e per chi impara di proseguire nella carriera scolastica.

Questo è il modello culturale della scuola, volenti o nolenti alquanto immutato da secoli, con varianti storiche che non ne scalfiscono l'ossatura di fondo. Quando la scuola era per pochi, il modello culturale era sostenibile da tutti coloro che la frequentavano, ma quando la scuola ha aperto le sue porte a tutti si è constatata la difficoltà da parte di molti allievi a sostenere un modello culturale che cozza con i modelli culturali di cui si nutre la loro realtà. Da qui il disagio, e poi l'insuccesso, la dispersione e infine l'abbandono. È anche vero, come tanti studi rilevano, che la dispersione può avere caratteri impliciti e configurarsi quale dispersione

dell'intelligenza, quale insuccesso latente, che convive con l'avanzamento nei cicli scolastici ma non permette di ritenere acquisite conoscenze e competenze basilari per la vita ⁽³⁾.

Insegnanti e discipline

Gli ingredienti primari del modello culturale scuola sono le discipline, senza le quali il rapporto tra chi insegna e chi impara sarebbe *in-mediato*, e la scuola ne uscirebbe snaturata. Il rapporto tra insegnanti e allievi invece, nel contesto scolastico degli apprendimenti formali, è proprio mediato dai saperi organizzati in discipline, il che vuol dire che ogni allievo non può misurarsi *direttamente* con i propri insegnanti, che non si affacciano alla sua esperienza con la fisionomia autentica che essi assumono nella loro vita quotidiana (e quanto è bello l'effetto di scoperta vissuto dagli alunni quando, al di fuori del contesto scolastico, magari in un viaggio di istruzione, vedono un loro insegnante ridere, mangiare, divertirsi, suonare uno strumento o semplicemente conversare in libertà).

Nel contesto scolastico gli insegnanti si presentano *con* le loro discipline, e soltanto alcuni hanno un rapporto così intenso con la propria disciplina da far sembrare quasi che il loro modo di presentarla non sia scuola, ma vita reale. Ma sono casi rari, e molto più diffusi nella scuola dei piccoli, dove il rapporto cultura-vita è strettissimo.

Ma, anche nei casi migliori, resta l'assunto di Popper. La vita ha i problemi, la scuola le discipline. La disciplina è un ingrediente, e un piatto non si prepara con un ingrediente solo. Per questo il modello culturale scuola non può fare a meno delle discipline, ma è ine-

vitabilmente soggetto a diventare indigesto a quegli alunni la cui matrice socioculturale è più legata alla concretezza della vita piuttosto che all'astrazione dei concetti e delle formule. D'altra parte, la scuola non può che essere altro dalla vita, e dismettere le discipline significherebbe abbattere il confine che la separa dalla vita e che risulta necessario alla vita stessa perché consente agli allievi di affinare le categorie interpretative dell'esperienza.

Due derive pericolose per l'assetto disciplinare

Che fare dunque? Potremo snaturare l'assetto disciplinare della scuola pur di venire incontro a modelli culturali che sono lontani mille miglia da quest'assetto e neutralizzare ogni disagio? Si può stare a scuola come si starebbe in strada? Impensabile.

Alla luce di tutto questo, le discipline scolastiche possono subire due derive, entrambe non auspicabili. La prima è quella di rimanere adatte ad alcuni. La seconda è quella di snaturarsi per essere adatte a tutti. Nel primo caso, manterrebbero i loro assetti accademici, basati su una sintassi altamente formalizzata e un linguaggio inaccessibile ad ampi settori della popolazione scolastica; nel secondo caso, scomparirebbero a favore di apprendimenti non formali, basati su esperienze prive di riflessione e prospettiva critica. A favore di un generico benessere culturale vagamente somigliante a quel che si vive nei *social*, dove l'empirico, l'effimero e l'estemporaneo costituiscono l'ossatura di fondo del modello culturale soggiacente. Tra i *social* non c'è dispersione.

Possono le discipline esorcizzare entrambe le derive? A mio parere sì. Ciascuna disciplina ha al suo interno la possibilità di aprirsi a svariati modelli culturali, purché esca dal suo guscio accademico e scopra in sé il suo fondamento empirico, formativo e civico. In fondo comunicare, misurare, colle-

Le discipline
rischiano
derive
che devono
essere
esorcizzate

3) La letteratura attenta agli alunni 'non adatti' non manca: a parte il classico *Lettera a una professoressa*, si segnalano qui C. MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo, 2011 e G. STELLA, *Tutta un'altra scuola*, Giunti, Firenze, 2016.

Non esistono
alunni
incapaci
di riflettere
e conversare
sull'esperienza
della vita
reale

gare, fare regole, ricordare, disegnare, sognare, pregare sono esperienze basilari, che prescindono dalla diversità dei modelli culturali.

In fondo ogni disciplina non è che la formalizzazione scientifica di un'esperienza concreta, senza la quale non si sarebbe sviluppata. E se ci si pensa, è proprio la capacità di ogni disciplina di riscoprire la sua matrice empirica ed euristica che le permette di rintracciare il legame profondo con gli altri campi del sapere, anch'essi ricondotti alla struttura epistemologica che soggiace alla loro sintassi di superficie (codificata dai manuali).

I saperi disciplinari come occasione di riflessione sull'esperienza

Prima che un concetto pedagogico o ministeriale, la trasversalità, sempre per seguire la suggestione di Popper, è nelle cose, nella vita reale. Non è questione di indicare tassonomie di competenze trasversali o di cercare a tutti i costi argomenti comuni tra le discipline. La questione è ben diversa. È fare dei saperi disciplinari occasione di riflessione sull'esperienza. In altri termini, si tratta di ritornare in classe sull'esperienza e lavorarla – discuterla, sintetizzarla, rappresentarla, interpretarla, valutarla – sia con gli strumenti metodologici offerti dalle discipline sia alla luce delle esperienze compiute da chi ci ha preceduto.

Proprio la riflessione critica sull'esperienza è la cultura, ciò a cui la scuola non può abdicare per affrontare la sfida della pluralità dei modelli culturali presenti nelle aule. Val la pena in conclusione approfondire quest'ultimo aspetto.

Fare dei saperi disciplinari occasione di riflessione sull'esperienza e quindi di sviluppo culturale per chi apprende non riguarda la dispersione scolastica. Riguarda tutti gli alunni. Non ci sono alunni per i quali possa risultare gratificante un uso accademico e astratto

delle discipline, e non è la capacità di alcuni di sostenere questo modello spesso pedante a poter convincerci della sua efficacia formativa.

Crescere culturalmente, alunni e docenti

In realtà il modello disciplinarista accademico è perdente sempre, e pertanto la motivazione che dovrebbe spingere il mondo della scuola a riflettere seriamente sulle potenzialità formative delle discipline non riguarda esclusivamente questioni di inclusione o di prevenzione del disagio.

La motivazione è molto più ampia e riguarda la possibilità che a scuola si possa crescere culturalmente tutti, alunni e docenti. Mi piace considerare la cultura come la possibilità di vivere con una mente disponibile a riflettere e conversare, e non mi piace considerare la scuola come un luogo in cui alcuni non siano in grado di riflettere e conversare.

L'esperienza mostra che non esistono alunni incapaci di riflettere e conversare, semmai esistono alunni i cui contenuti della riflessione e della conversazione sono quelli legati alla loro esperienza di vita, che a volte può anche risultare banale o povera a chi la osserva a partire da un'altra prospettiva.

La riflessione e la conversazione sono il modo in cui le discipline scolastiche si aprono a tutti. Il rifiuto della riflessione e della conversazione non è il rifiuto della scuola ma il rifiuto dell'umanità, e se c'è un compito meritorio che i saperi scolastici possono assumersi è quello di svestirsi, socraticamente, del proprio apparato paludato per riscoprire la radice empirica da cui sono sorte secoli or sono.

Maurizio Muraglia

*Docente presso l'Educandato
"Maria Adelaide" di Palermo*