

L'INSEGNAMENTO IN UN CONTESTO DI CONFLITTUALITÀ MONDIALE

LA POSITIVITÀ DELL'INCERTEZZA NELLA PRATICA EDUCATIVA

Kenneth J. Gergen

I programmi educativi potranno dare un contributo positivo al futuro solo coltivando la valorizzazione del dubbio anziché quella della certezza

PREMESSA

Il conflitto ha sempre fatto parte del panorama delle relazioni umane. Tuttavia, la nostra preoccupazione principale riguardo ad esso si è tradizionalmente rivolta ai conflitti su larga scala come le guerre tra nazioni, gruppi etnici, o religioni. Potremmo racchiudere i principali conflitti del secolo scorso nei termini di quelle che chiamiamo Guerre Mondiali. Sebbene micidiale nelle implicazioni, questo approccio al tema del conflitto ha portato ad un tipo di confronto in cui è prevalsa una disarmante semplicità. In quest'ottica infatti, potremmo facilmente identificare quando è iniziato il conflitto, da che parte stavamo, e quando ha avuto termine. Ma oggi il panorama delle relazioni umane è notevolmente diverso. La tecnologia permette rapidi spostamenti attraverso i continenti, opinioni e testimonianze possono fare il giro del mondo in microsecondi, possono nascere rapidamente organizzazioni in grado di armarsi e indi-

vidui convinti che devono farla pagare a qualcuno, possono procurarsi ordigni letali con facilità. E dove i convenzionali attrezzi di guerra non sono reperibili, non c'è limite ad altri modi creativi con i quali seminare distruzione. Provocare eventi letali è oggi possibile ovunque; ogni straniero è un potenziale nemico, e la paura del terrorismo diventa una costante nei rapporti umani.

Cosa ha a che fare tutto ciò con l'insegnamento? Credo si debba fare qualcosa di più che dare un'occhiata a tutto ciò e continuare ad insegnare le verità dei programmi tradizionali. O dobbiamo sperare che le lezioni di geografia, religione, educazione civica, eccetera, libereranno in qualche modo i nostri ragazzi dai dogmi del passato, e permetteranno loro di interagire più efficacemente con le devastanti incertezze del presente? Non metto certo in discussione il dovere della scuola di mantenere un occhio vigile sui suoi studenti, o di offrire programmi liberali; queste cose dovrebbero sicuramente rimanere al loro posto. Tuttavia viviamo tempi insidiosi, ed è più importante chiedersi se i nostri sistemi di insegnamento vi siano adeguati. Per far avanzare significativamente il dialogo su questi temi, vorrei offrire una proposta radicale. Io credo che in larga misura ciò che sta sotto l'ampia condivisione delle nostre pratiche d'insegnamento non contribuisca alla diminuzione del conflitto ma alla sua prosecuzione.

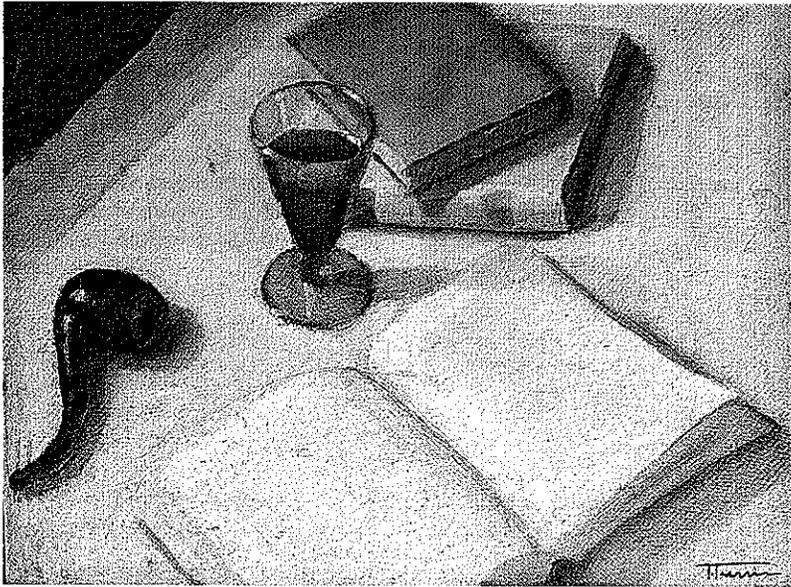
VERITÀ E PREGIUDIZI

Si è detto molto riguardo al modo in cui i nostri programmi (curricula) presentano una visione euro-centrica della cultura, della geografia, della storia e della religione. Per tale punto di vista il "non-europeo" è spesso ritenuto

un esotico "altro" o è addirittura tagliato fuori dalle discussioni e riflessioni che si fanno a scuola. Non è mia intenzione qui discutere i contenuti dei programmi scolastici. Sono piuttosto le assunzioni di fondo con cui noi motiviamo il nostro insegnamento, sia in termini di contenuto che di metodo, che trovo sconcertanti. Prendiamo gli ideali che guidano il nostro agire: verità, oggettività, e pensiero razionale. Non ci auguriamo forse, come insegnanti, che tutti i nostri programmi incarnino questi ideali? E non creiamo pratiche pedagogiche atte a ri-innestare tali ideali "nelle menti e nei cuori" della gioventù? E sospetto anche che si creda seriamente che se questi valori prevalessero, i conflitti letali diverrebbero lentamente argomenti del passato, storia, e che la verità oggettiva sostituirebbe finalmente l'interminabile conflitto delle ideologie.

Ma permettetemi di ipotizzare che siano proprio ideali di questo tipo: verità, oggettività, e logica a far oggi da ostacolo a un mondo pacifico. Dico questo soprattutto perché abbiamo concepito questi ideali come realtà assolute. Li reputiamo trascendenti la cultura, tali da essere abbracciati da tutti i popoli. Per esempio, siamo convinti dell'importanza di "cercare la verità" e, con attenti studi empirici, "trovarla" o "rivelarla". La verità ci precede; precede tutte le culture. La sfida è trovarla. Così, per esempio, assumiamo che guidati dalla ragione e dall'osservazione abbiamo iniziato a capire che forma avesse la Terra, e abbiamo scoperto che è approssimabile ad una sfera. E diciamo che è vero che la Terra sia sferica, noncuranti della cultura e storia di ciascuno. Allo stesso modo assumiamo che la verità sia oggettiva; se tutti potessimo considerare la terra senza impedimenti mentali o ideologici, sa-

Orientamento e scuola



Tiziano Turrin, *Natura morta*, olio su tela, 1938.

remmo tutti d'accordo nel ritenerla rotonda. Questo è un fatto oggettivo, e non un giudizio soggettivo. E ancora, noi crediamo che ci siano verità logiche, come l'induzione e la deduzione, o le verità della matematica, che trascendano la storia e la cultura di ciascuno. I teoremi di geometria sono veri indipendentemente dall'epoca o dalla cultura. Un'educazione efficace deve sostenere questi ideali contro le mode, la stupidità collettiva e il totalitarismo.

Ma consideriamo ora: quando noi abbracciamo questi diversi ideali nei nostri programmi d'insegnamento e nelle nostre pratiche pedagogiche, iniziamo a tracciare delle linee. Linee che separano il buono dal cattivo. Dalla parte buona stanno verità, oggettività e ragione; dall'altra parte regna l'oscurità: pregiudizi, bugie, incomprensioni, ideologia; noi allestiamo i nostri programmi così che possano celebrare ciò che sta dalla parte buona. Non apria-

mo una discussione sul lato sbagliato, eccetto che per condannarlo come mito, modo sbagliato di pensare, o immoralità. Qualora i nostri studenti dovessero perdersi nell'oscurità, li correggeremo velocemente. Se non sono capaci di stabilire cosa stia dalla parte giusta, noi ostacoliamo il loro percorso nei nostri sistemi educativi. Infatti, gli ideali che alimentano il motore dell'insegnamento/educazione non sono, in ultima analisi, liberali, sostengono piuttosto un particolare stile di vita, e alimentano le barriere di ignoranza e intolleranza verso ciò che sta oltre.

CULTURE DELLA VERITÀ

Termini come "verità", "oggettività" e "razionalità" sono potenti strumenti retorici. Agire rivendicando tali valori significa assicu-

rarsi il predominio culturale. Ed è proprio sulla base di rivendicazioni simili che hanno trovato posto nella cultura occidentale molte delle principali lotte per il potere. Per esempio, con le loro rivendicazioni di verità, oggettività e razionalità, le scienze hanno minato sempre più l'autorità della Chiesa nella società. È proprio su questi fondamenti che l'insegnamento pubblico nella maggior parte dei paesi occidentali è ora in gran parte secolare, opposto, nell'orientamento, a quello religioso. È vero che le istituzioni religiose continuano ad essere in vantaggio in termini di autorità morale, ma, come hanno ampiamente ribattuto i laicisti, la moralità non ha fondamenti razionali ed è, in ultima analisi, soggettiva.

A molti lettori il corso della storia nei secoli passati può sembrare "semplicemente giusto". Dopo tutto, abbiamo dati osservabili a supporto delle rivendicazioni di verità, oggettività e razionalità. Dichiarazioni sull'anima o lo spirito delle persone, o su cosa sia moralmente corretto, non sono provate da fatti. Sono mere opinioni. Eppure, per alcuni lettori la questione diventa un po' meno chiara se ci rivolgiamo alle lotte per il potere nelle nostre istituzioni scolastiche. Anche qui infatti troviamo che certi campi di studio sono ritenuti meno oggettivi e razionali che altri. La fisica, la chimica e la matematica, per esempio, vengono considerate di grande valore, mentre la sociologia, la psicologia, o le scienze dell'educazione, vengono spesso ritenute "sfocate", senza alcun fondamento empirico o metodologicamente fragili. Sovvenzioni del governo, posti in facoltà, e nuovi edifici vanno alle scienze naturali, mentre diminuiscono le facoltà classiche,



ORIENTAMENTO E SCUOLA

di filosofia e letteratura, che spesso sono relegate in vecchi e decrepiti quartieri. La verità trionfa ancora sulla soggettività.

Negli ultimi decenni un lento ma drammatico cambio di rotta ha però preso piede nel mondo accademico. Un sempre più intenso e sofisticato apporto della ricerca è riuscito a mettere in crisi la verità. Forse la sorgente più importante di queste posizioni che catalizzano cambiamenti si può trovare nella storia della scienza. Come possiamo spiegare, ci si chiedeva, i progressi nella conoscenza attraverso i secoli? Qui il famoso libro di Thomas Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, avanzava una tesi di grande impatto. Ciò che propone, è che il sapere scientifico non si accumula, come tradizionalmente ritenevamo. Una quantità sempre crescente di ricerca non ci conduce sempre più vicino alla verità ultima. Lo spostamento dalla fisica aristotelica a quella newtoniana, fino alla meccanica quantistica, non è un passaggio da una conoscenza povera, scarsa, ad una conoscenza superiore. Piuttosto, spostamenti simili rappresentano dei cambiamenti nel nostro modo di vedere il mondo. Non sappiamo "sempre di più", ma ad ogni spostamento sappiamo differenzialmente.

È stato il lavoro di Kuhn a portare nell'uso comune il termine "paradigma". Un paradigma, in parole povere, consiste in un dominio di assunti, procedimenti logici, valori, metodi di ricerca e strumenti di studio congiunti e concordanti. Così gli assunti, i procedimenti logici e gli strumenti del fisico newtoniano non erano inferiori a quelli di un fisico quantistico. Erano semplicemente differenti.

Permettevano un diverso dominio di domande da porre, e avevano differenti sfere di applicazione rispetto a quelle del fisico quantistico. Tali argomenti stimolarono molti sociologi e antropologi a studiare la vita sociale nelle loro ricerche. A costoro divenne sempre più chiaro che le scienze fossero costituite da varie piccole comunità, tribù, o culture. Ognuna delle quali può essere identificata dal proprio particolare paradigma. In questo senso le culture scientifiche non sono diverse dalle altre culture e religioni del mondo in generale. Ognuno parla il proprio linguaggio e favorisce il proprio stile di vita.

È una cosa di una certa importanza rendersi conto che differenti campi del sapere costruiscono il mondo in modi molto differenti, ovvero che non c'è una strada privilegiata verso la "vera verità". Ma c'è anche un altro problema che richiede attenzione. Spesso riteniamo i vari campi del sapere imparziali. Ovvero, mentre vari gruppi religiosi hanno agende di valori, o ideologie, come spesso le chiamiamo, le varie discipline del sapere hanno valori neutrali. Diciamo, per esempio, che la matematica e la biologia (a volte perfino la storia) sono apolitiche.

Eppure, come il gran numero di studiosi post-Kuhniani ha chiaramente dimostrato, tutte le discipline del sapere contengono impliciti valori e ideali. Non c'è una prospettiva neutrale. Per esempio, molte materie insegnate nelle scuole pubbliche mettono un accento particolare sulla logica e sull'evidenza della prova. Insegniamo ai nostri studenti che queste sono componenti indispensabili per prendere decisioni efficaci. Ma questa enfasi implici-

tamente degrada il ruolo che hanno i valori, i desideri e le passioni nel contribuire alle nostre decisioni. Si può sviluppare un sistema logico per fare un sacco di soldi, e anche se tutte le evidenze supportassero questo tipo di logica, ciò non renderebbe in alcun modo la decisione "buona" in senso morale. Eppure, è proprio questo "senso morale" che viene in larga parte escluso dai programmi. È tramite il senso morale che acquistiamo coscienza delle implicazioni politiche della storia, dell' Eurocentrismo della geografia tradizionale, dei pregiudizi di genere nella biologia, dell'individualismo delle ideologie in psicologia e così via. Ogni comunità del sapere funziona come una piccola religione; ogni programma espande il potere dei suoi impliciti valori e credenze.

Queste ricerche sulla costruzione sociale della conoscenza hanno delle implicazioni di enorme importanza per il mondo della scuola. Nel contesto attuale rappresentano ricche risorse per ragionare insieme sul contributo dell'insegnamento al futuro della pace mondiale. Ci permettono di capire che quando le locali rivendicazioni di verità, oggettività, e ragione iniziano a mascherarsi come universali, entriamo in una zona pericolosa. È quando celebriamo queste virtù nei nostri programmi e metodi che le oscure regioni di "ignoranza", "artratezza" e "chiusura mentale" (degli altri) divengono reali. Oserai dire che intendiamo tutto ciò molto bene a seconda di come percepiamo gli altri. Diciamo: "Perché loro non riescono a vedere che ci sono tanti modi di vedere le cose oltre quello?" o "Loro dovrebbero capire che gli altri hanno anch'essi diritto di pensarla come vogliono". La cosa più

Orientamento e scuola

difficile è rendersi conto della maniera in cui molte delle nostre idee a proposito della conoscenza e dei nostri obiettivi educativi sono specifici delle nostre tradizioni. Così come, in ambito internazionale, noi occidentali non abbiamo difficoltà nel constatare che le monarchie, le oligarchie, e i regimi militari sono prodotti di specifiche culture. E siamo veloci nel criticarne i difetti. È quando cominciamo a perseguire la democrazia come un bene universale che poniamo le fondamenta per angoscianti spargimenti di sangue.

Vorrei ora mettere l'accento su alcune implicazioni che queste argomentazioni hanno per i nostri programmi e le nostre pratiche pedagogiche. Si tratta di proposte che porgo con umiltà, ma sono anche rafforzate da quarant'anni di esperienza nell'insegnamento e da recenti e importanti sviluppi nei sistemi di educazione. Credo che potrebbero anche aprire, quindi, nuovi orizzonti di dialogo.

PROGRAMMA E CONFLITTO

Per prima cosa occupiamoci del ruolo di queste proposte nella creazione dei programmi. Come possono i nostri programmi contribuire più efficacemente ad un clima mondiale in cui il dialogo possa prevalere sulla distruzione? Permettetemi di iniziare questa discussione di vitale importanza con tre proposte.

1) Realtà relative

Quando chiediamo ai nostri studenti di leggere romanzi o poesie lo facciamo nella speranza che



Tiziano Turrin, *Luciana*, olio su tela, 1946 ca.

scoprono idee, saggezza, o bellezza che utilizzeranno negli anni a venire. Non offriamo questo materiale come vero o oggettivo. Ogni autore o poeta potrebbe avere un punto di vista da condividere, e noi finiamo per arricchirci con una pluralità di punti di vista. E così dovremmo avvicinarci a tutte le materie, dalla biologia alla geografia fino alla storia e alla matematica. È quando noi insegniamo che in queste

materie c'è una verità ultima e oggettiva che prepariamo il campo alle divisioni.

Un esempio di approccio possibile: consideriamo le nostre lezioni di geografia, ed in particolare l'uso delle carte per rendere la verità sulla forma della Terra. Una tipica cartina locale ci dirà che è piatta, e fornirà un eccellente indicatore della distanza approssimativa tra le varie città e paesi. Tuttavia un mappamondo



ORIENTAMENTO E SCUOLA

ci dirà che la superficie è sferica e che la distanza tra due punti non è una linea retta che li unisca. Ma nemmeno un mappamondo rivelerà montagne e valli, né le profondità dei fondali oceanici. E ancora le cartine potrebbero riportare i confini tra nazioni con degli indicatori di densità etnica, distribuzioni agricole, qualità dell'aria, variazioni della temperatura, e così via. Ogni carta renderà una percezione diversa del mondo, una per ogni tipo di indicazione. Non c'è una sola carta vera, ma solo carte con differenti possibilità.

È in questo contesto che sono particolarmente colpito dall'iniziativa italiana "un giornale in classe". Negli ultimi anni gli studenti di circa 29.000 scuole hanno confrontato per un'ora alla settimana quanto diverso fosse il modo in cui i giornali raccontavano le notizie. Questa iniziativa non ha solo avvicinato gli studenti alle realtà costruite da chi scrive le notizie, ma li ha invitati anche a vedere in quanti modi diversi potesse essere costruito il mondo. Ogni giornalista sostiene di dare un resoconto accurato e oggettivo dei fatti, ma le parole che usano possono essere drammaticamente diverse. Praticamente lo stesso effetto può essere creato confrontando diverse esposizioni di fatti storici, o spiegazioni contrastanti offerte da differenti gruppi etnici, o ancora il diverso comportamento di uomini e donne nella medesima situazione.

Nei miei corsi universitari metto abitualmente gli studenti a confronto con le molteplici realtà create dalla psicologia. Ne seguono dialoghi affascinanti su come scegliere tra diverse prospettive, e se sia il caso di essere devoti ad un solo punto di vista. I miei colleghi non sono del tutto soddisfatti da questa forma d'insegna-

mento. Mi dicono che i giovani hanno bisogno di sviluppare qualche "certezza". Mi dicono che più tardi, ai corsi superiori, potranno cominciare ad accorgersi che il loro è solo uno tra i tanti punti di vista. I miei critici fanno riferimento a quelle ricerche sugli studenti universitari che dimostrano come l'abilità di pensare in tale maniera relativistica non emerge generalmente prima dell'ultimo periodo della carriera universitaria. Eppure, raramente trovo i miei studenti più giovani in difficoltà a causa del confronto tra molteplici prospettive. Al contrario. Se infatti gli studenti si sentono persi senza una "vera verità" alla quale aggrapparsi, allora dobbiamo darne la responsabilità a quelle loro esperienze educative nelle quali è stata celebrata una sola verità. Il fatto che gli studenti non svilupperebbero una sana capacità di valutazione delle molteplici diversità fino all'ultima parte della loro carriera educativa, la dice lunga non sulle loro capacità innate, ma sugli assunti tradizionalmente sottostanti ai nostri programmi scolastici.

2) Confronto di Valori

Dove sono finiti tutti i valori? Con la progressiva secolarizzazione dei sistemi educativi, che andavano sempre più abbracciando l'oggettività e la ragione, i valori sono in gran parte scomparsi dai programmi. Alla fine del diciannovesimo secolo gli insegnanti potevano comprensibilmente preoccuparsi dei sistemi di valori dei loro studenti. Potevano inserire nel loro programma lezioni entusiastiche sulla bontà. Ma ora, siccome le questioni relative ai valori sono "sfocate" e "soggettive", sono sta-

te in gran parte abbandonate. Peggio ancora, se qualche insegnante inserisse oggi dei valori nel proprio programma, sarebbe probabilmente marchiato come ideologo. Come largamente ritenuto, l'educazione pubblica dovrebbe essere politicamente e ideologicamente neutrale; le questioni relative ai valori morali sono personali, e l'insegnamento morale non è responsabilità del sistema educativo.

Sebbene vi sia una certa saggezza in questa posizione, tuttavia viene meno su due punti importanti. Per prima cosa manca di rendere conto dei valori impliciti che inevitabilmente portiamo nei nostri programmi. Come proposto precedentemente, tutte le culture della verità supportano un certo modo di vivere e i valori che lo custodiscono. Così, insegnare l'evoluzione della specie è già discreditarla creazione divina; operare semplici distinzioni tra due generi significa preparare il campo al patriarcato, e insegnare la natura del nostro sistema di governo vuol dire presumere che l'istituzione è giusta e normale. A dispetto dei nostri rifiuti, insegniamo inevitabilmente dei valori. E con questo tocchiamo il secondo difetto dei nostri attuali programmi: non riuscire a riconoscere e discutere i nostri valori. Ricche discussioni su cosa sia buono, cosa valga la pena di fare, cosa sia importante nella vita, sono lasciate languire.

Non sto sostenendo un completo ritorno all'educazione morale o religiosa. Piuttosto, quello che veramente ritengo importante è confrontarsi con i valori impliciti presenti nei nostri programmi. Non basta, per esempio, insegnare come mantenere in salute il corpo. Dobbiamo anche confrontarci con le difficili questioni relative ai valori, ovvero quelle questioni che spingono le società verso il conflitto.

Orientamento e scuola

to. Per esempio, quando inizia la vita umana? È sacra? Gli embrioni creati in provetta costituiscono una vita umana? Senza dubbio, non si dovrebbero utilizzare argomentazioni logiche o empiriche per rispondere a queste domande. Dopotutto, i fatti e la logica contribuiscono a una decisione solo quando i valori sono già in campo. Un'educazione che non favorisca una profonda discussione sui valori lascia i propri studenti sostanzialmente senza mezzi. Si ritrovano sulla scena globale di profondi conflitti di valore senza alcuna risorsa per capire, per tentare una negoziazione flessibile e una fusione fra essi, tutti ingredienti utili ad evitare il conflitto.

3) Coltivare il dubbio

Ricordo un episodio di quand'ero alle scuole medie, che ha a che vedere con la geometria dei solidi. Dovevamo memorizzare delle formule per calcolare il volume dei vari solidi. Un giorno ritenni di averne trovata una più efficiente rispetto a quella che ci chiedevano di utilizzare. Quando proposi questa possibilità in classe il giorno seguente, l'insegnante mi zittì immediatamente. "Il libro contiene le soluzioni corrette", mi fu detto perentoriamente, e "il tuo compito è impararle". Rivendicare la chiarezza della verità è qualcosa che in una certa misura ha l'effetto di zittire. Ci avviciniamo ad una condizione in cui non è più permesso il dialogo. È così sia per le comunità che statuscono la conoscenza che per coloro che rivendicano verità politiche o religiose.

Questa ricerca di una sola risposta corretta spiega anche perché le scienze naturali godano di maggiore considerazione rispetto a discipline come la letteratu-

ra, la filosofia, la sociologia. Nelle prime, ci sono risposte uniche e chiare a molte domande, mentre le ultime sollevano interrogativi che non producono soluzioni chiare e convincenti. Eppure, è proprio questa ricerca della chiarezza che deve essere at-tuita/ammorbida in un'educazione alla pace. È stato spesso detto che le persone hanno un bisogno innato di risposte chiare e semplici alle loro domande. Ne dubito molto. I bambini non vogliono questo tipo di risposte; la maggior parte di loro sarebbe contenta di scoprire che persone diverse hanno differenti opinioni riguardo a un problema. I nostri sistemi educativi sono largamente responsabili dell'insegnamento della logica dell'unica risposta esatta alle varie domande. Non dovremmo escludere le varie opzioni, ostacolare l'impulso creativo, e scoraggiare il dialogo attraverso i nostri programmi e i nostri metodi di valutazione degli studenti, dovremmo fare esattamente il contrario.

Questo non significa che la chiarezza e la precisione non debbano trovare posto nei programmi. Entro una logica circoscritta (come l'algebra), solo certe soluzioni sono permesse. Tuttavia, il mio punto di vista è che la risposta "corretta" dovrebbe essere quella più adeguata alle conseguenze pratiche che ci interessano. Di solito, per esempio, valutiamo i nostri studenti in base al fatto che padroneggino le regole della grammatica e dello spelling. In questi frangenti, non intratteniamo discussioni su cosa sia giusto e cosa sbagliato. Le regole sono in questi casi molto chiare. E ciononostante, per un notevole numero di studenti, queste regole non soltanto appaiono incomprensibili (dal punto di vista delle loro sotto-

culture), ma addirittura, se dovessero modificare il loro linguaggio in accordo ad esse, ne distruggerebbero l'efficacia sociale. Allo stesso modo temo che spesso la scrittura sofisticata della comunità scolastica sia illeggibile per la grande maggioranza della popolazione. Nel compiaciuto orgoglio della nostra superiore padronanza di linguaggio, perdiamo la capacità di proporci nella lingua di senso comune, che dà forma al futuro della società.

UN FARE SCUOLA PROFETICO

A lungo ho creduto che l'insegnamento riguardasse i contenuti; bisognava costruire dei corsi attorno a specifici corpi di conoscenze, e avere successo in un dato corso significava padroneggiare questi contenuti. Non ne sono più convinto. Ho avuto successi considerevoli nel tradizionale percorso scolastico, ma cosa resta ora del contenuto dei corsi che ho seguito? Senza dubbio, ricordo a grandi linee alcuni concetti guida, ma i particolari della civilizzazione dei Greci, la grammatica latina, i re d'Inghilterra, o le strutture del cervello sono ora vaghi ricordi. E non sono il solo. Varie ricerche hanno ampiamente dimostrato che gli studenti raramente ricordano il 20% dei contenuti di un corso, anche solo pochi mesi dopo la sua conclusione.

Ma, allora, che cosa ho portato con me dei molti temi di letteratura, storia o filosofia, per fare alcuni esempi, che ho scritto a scuola? Solo una piccola parte dei contenuti è rimasta, ma sicuramente so come scrivere. Cosa ho imparato dai tanti dibattiti all'università? Molto poco riguardo a



ORIENTAMENTO E SCUOLA



Tiziano Turrin, *Natura morta*, olio su tela, 1938.

quello che veniva detto, ma so come partecipare attivamente a un dibattito. Sono giunto perciò a ritenere che forse è la pratica pedagogica, e non i suoi prodotti, l'offerta principale dei nostri sistemi educativi. O, per cavalcare un'antica distinzione: sapere come può essere più importante che sapere cosa.

Azzardo: il nostro modo di fare scuola ha capacità profetiche. Contiene importanti ingredienti

che influenzeranno il nostro divenire persone. In che modo allora potremmo modificarlo per poter contribuire a un più promettente futuro del mondo? Discuterò tre importanti possibilità.

Collaborazione

Quando siamo certi di cosa sia vero, razionale e giusto, sappiamo che azioni compiere. Non

abbiamo bisogno di chiedere l'opinione di qualcun altro. Infatti, la certezza su tali questioni si presta all'azione pressoché automaticamente. Allo stesso tempo agire automaticamente è anche dividere il mondo in coloro che sono dalla tua parte e in quelli che sono contro. C'è una stretta relazione, quindi, tra autonomia e conflitto. Invece, quando comprendiamo l'esistenza di molteplici realtà, associate a diversi



Orientamento e scuola

stili di vita, apriamo la porta all'azione collaborativa. Capiamo che sono in gioco molteplici valori e che l'incertezza permea ogni decisione. E ci rendiamo conto che il successo dei nostri progetti dipende dal mettere insieme le persone, scambiare valori e opinioni, e allearsi per ottenere il miglior risultato per tutti.

In ordine alle cose da fare in un gruppo classe allora, la ricerca della pace ci porta a pensare a progetti collaborativi tra studenti. Nell'ultimo decennio, la spinta verso le pratiche collaborative nel campo dell'educazione è stata vivace e produttiva. Il ruolo tradizionale dell'insegnante come organizzatore che convoglia il sapere viene abbandonato in favore del ruolo di facilitatore e modello. Agli studenti vengono spesso assegnati dall'insegnante compiti specifici, ma il modo in cui si organizzano, esplorano i dati rilevanti, presentano i loro risultati e le loro opinioni, e valutano il loro lavoro, è del tutto sotto il loro controllo. Ma non è solo in questi termini che gli studenti apprendono l'arte della produzione collaborativa, imparano dagli altri, nel gruppo, come affrontare vari problemi. E ancora, avendo fiducia negli studenti, l'insegnante dimostra rispetto per loro, un elemento centrale nell'attuale momento di crisi dell'obbedienza nel quale sta diventando indispensabile insegnare negoziando, e utilizzare il meno possibile il potere perentorio del ruolo.

Ciononostante, in questa marcia verso la pratica collaborativa, dobbiamo guardare anche oltre il contesto classe. È ora molto chiaro che le mura scolastiche sono ingannevoli. Suggestiscono che la scuola sia separata da ciò che la circonda; che il suo suc-

cesso dipenda da ciò che vi accade all'interno. Eppure, è diventato sempre più evidente, in questi decenni, che ciò che accade in classe non può mai essere separato dalla vita familiare degli studenti, dalle politiche locali, dalle relazioni della comunità, dall'economia, e così via. Allo stesso tempo, mentre la maggior parte di noi è pienamente consapevole di queste interdipendenze, la reazione si riduce troppo spesso a una scrollata di spalle: "che cosa posso farci?"

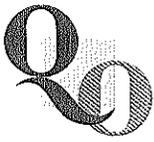
L'educazione orientata alla collaboratività è quindi chiamata all'azione. È un invito a portare le istituzioni scolastiche a contatto con la comunità circostante. Molte scuole negli Stati Uniti partecipano ad attività di service learning, ovvero attività pubbliche che permettono di chiarire e approfondire gli argomenti affrontati in classe. Piuttosto che fare semplicemente letture sui problemi della povertà, per esempio, gli studenti danno un contributo ai servizi pubblici nelle aree colpite dalla povertà. In un suggestivo esempio di educazione collaborativa, Barbara Rogoff e colleghe hanno sviluppato un programma che unisse studenti, insegnanti e cittadini della comunità. La loro opinione (condivisa) era che l'apprendimento avvenga più efficacemente attraverso la partecipazione di più attori. Di fatto l'educazione si forma nelle relazioni. Così, partendo dai loro rispettivi interessi, gli insegnanti sviluppavano insieme a genitori e studenti i programmi e le attività di classe. Persino gli studenti più giovani erano affiancati al progetto. E anche i genitori venivano a scuola per svolgere funzioni da co-insegnante. A volte, studenti di anni differenti erano raggruppati a co-imparare. Il risultato fu un

successo: la creazione di una larga comunità di studiosi, ognuno appoggiandosi all'altro e uniti nell'esperienza della collaborazione.

Dialogo

Decisiva per ogni collaborazione di successo è la capacità di condurre un dialogo efficace. I tradizionali sistemi educativi non ci aiutano molto in questo. Da una parte gli studenti, molto convenzionalmente, sono preparati a "giungere alle proprie conclusioni", e ad esprimere le loro idee agli esami e nelle verifiche. Di fatto, diventano competenti solo nel monologo. Non solo, quando li si invita al dialogo, questo è tradizionalmente inteso come un dibattito: una parte contro l'altra. Il contesto sottinteso è che si raggiunge la verità attraverso la ragione, e che il dibattito ci porrà alla fine dalla parte giusta. Tuttavia, il risultato è spesso che gli studenti imparano in questo modo i metodi per sconfiggere l'avversario e a padroneggiare strumenti retorici che screditano l'intelligenza dell'altro. Raramente vediamo i nostri studenti congratularsi tra loro per una buona conclusione raggiunta insieme, o accettare di aggiungere alle loro intuizioni le idee proposte da altri. Mentre sono proprio queste le modalità dialogiche funzionali a una collaborazione efficace.

Non è l'arricchimento del lessico individuale che in ultima analisi porterà dei benefici alla società e al mondo. Come sa ogni studente un lessico fortemente arricchito è la strada maestra per l'incomprensibilità. Potete abbagliare, ma difficilmente verrete compresi. La componente davvero utile è un vocabolario di azioni dialogiche, ovvero un ventaglio di risorse



ORIENTAMENTO E SCUOLA

per muoversi efficacemente nella conversazione con persone con differenti basi culturali. Per esempio, asserire e costruire sulle idee degli altri, esprimere curiosità, ammettere dubbi sulle proprie idee, domandare cosa pensano gli altri riguardo a una data questione, e indulgere nell'ironia è essenziale per la creazione di un tale vocabolario.

Personalmente ho riscontrato dei risultati particolarmente buoni attraverso l'uso del dialogo come strumento di valutazione. Piuttosto che sottoporre individualmente gli studenti all'irritante faro del giudizio, li organizzo in piccoli gruppi col compito di risolvere insieme un dato problema. Non saranno valutati individualmente, gli dico, ma sulla qualità del dialogo tra loro. Obiettivo primario è che gli studenti lavorino insieme per mettere a punto i criteri del buon dialogo ed è interessante notare che questi criteri sono piuttosto diversi da quelli con i quali valutiamo nelle prove monologiche. Se un buon tema scolastico, per esempio, è tale perché è coerente e porta ad una sola conclusione, intesa come la migliore, un dialogo è buono quando accoglie molteplici idee e non toglie voce ad altri possibili punti di vista. Come anche i miei studenti mi hanno detto, in un buon dialogo i partecipanti si prendono cura di tutti gli altri, mentre la prova individuale è soprattutto costruita secondo una logica di autodifesa e auto-valORIZZAZIONE. Nelle mie classi il dialogo viene di solito condotto via e-mail. Questo permette una registrazione fedele dell'intera conversazione. Ho constatato che molti studenti sono completamente presi da queste interazioni, e che molti ritengono questa un'utile esperienza di apprendimento.

Educazione ecologica e contestualizzata

Negli ultimi anni è stata posta un'enfasi sempre crescente sull'apprendimento in contesto. Anziché padroneggiare dei concetti astratti in una classe isolata dal mondo, si tenta di collegarli a pratiche specifiche. So che in Italia ha avuto, in un certo periodo, notevole fortuna la cosiddetta pedagogia del compito reale: molti esperimenti in tal senso sono stati condotti in un carcere minorile, dove un gruppo di studenti detenuti (spesso analfabeti di ritorno) ricevevano dal Comune di una grande città delle commesse per la progettazione e costruzione di giochi per le scuole materne comunali. Gli studenti poi, in gruppo, discutevano sulle competenze loro necessarie per lo svolgimento del lavoro (dalla stesura di progetti di massima, all'offerta di preventivi, alla realizzazione pratica) e chiedevano agli insegnanti supporto, spiegazioni, e consulenza. Le competenze venivano quindi messe a punto su compiti reali e il fatto che poi effettivamente i giochi progettati e costruiti venissero utilizzati dai bambini nei giardini delle scuole materne costituiva per quei ragazzi un grande motivo di orgoglio. Questo spostamento verso un'educazione basata sull'ecologia è salutare sotto molti aspetti. Fra l'altro, alla luce di quanto stiamo dicendo, porta valori aggiunti.

Primo, cominciamo ad insegnare che le idee sono importanti o meno a seconda delle loro conseguenze pratiche. Ci spostiamo, quindi, verso una comprensione della verità intesa come contestuale anziché universale.

Secondo, quando stiamo lavorando per fini pratici possiamo intro-

durare più facilmente i problemi relativi ai valori. Si potrebbe chiedere agli studenti, per esempio, di progettare una strada che aiuti le persone povere di una città a trovare nuovi lavori. Va da sé che nel farlo essi si troverebbero di fronte a problemi come la modifica della destinazione d'uso di terreni agricoli e di quartieri che eventualmente fossero sulla traiettoria della strada.

Infine, quando gli studenti si saranno confrontati con delle significative sfide di tipo pratico, saranno più plausibilmente capaci di iniziare un dialogo e di valorizzare la presenza di più punti di vista. Se fossi uno studente e dovessi proporre un piano di rivalorizzazione del mio quartiere, vorrei sicuramente parlarne con i miei vicini.

Allo stesso tempo, quando l'apprendimento viene spostato dalla classe alla realtà circostante, iniziamo anche ad attraversare quelle linee che altrimenti separano e isolano. Un esempio per tutti: l'educazione tradizionale ricompensa gli studenti per il loro "andar bene a scuola". È il proprio livello di eccellenza ad essere importante. Le questioni personali/individuali e quelle della comunità vengono così separate. Invece, ponendo le esperienze educative all'interno del mondo circostante, si dà una crescente importanza al bene della comunità. Il valore di ciascun progetto può essere giudicato sulla base di quale contributo possa dare al mondo piuttosto che al sé.

Sono preoccupanti anche le divisioni esistenti tra le varie branche della cultura. Noi trattiamo la separazione tra materie come la biologia, la storia, la letteratura, come se fossero naturali, come se riflettessero delle divisioni nell'ordine naturale delle cose. Eppure, queste distinzioni sono concentra-



Orientamento e scuola

te in specifici periodi storici, e la loro crescente indipendenza riflette la politica e l'economia accademiche più che delle differenze intrinseche. Il risultato è un arcipelago di isole dell'intelletto, separate da un mare di ignoranza e antipatia. Tuttavia, quando volgiamo i nostri interessi ai problemi pratici della società, problemi di quartiere, crimine, tecnologia, pace, terrorismo, e simili, le tradizionali divisioni cominciano a recedere. C'è bisogno di un dialogo collaborativo che copra tutto lo spettro delle conoscenze.

IN CONCLUSIONE

Nella nostra tradizione l'educazione è vista come un mezzo per accrescere le competenze individuali. Educiamo le persone affinché possano condurre vite di successo. Implicitamente speriamo che l'educazione permetterà agli studenti di contribuire alle nostre più grandi istituzioni economiche, legali e politiche. Ma stiamo entrando in una nuova era, nella quale dobbiamo pensare oltre i confini della nostra società. Il nostro benessere futuro non dipende dall'intelligenza e dalla volontà individuale né dall'ordine locale, ma dalla situazione globale. Dobbiamo iniziare a chiederci seriamente se il nostro attuale educare si presti a costruire un futuro di pace globale o ad alimentare paure sempre crescenti fino alla svolta di uno sterminio reciproco. Dal mio punto di vista la speranza di una pace globale viene compromessa dalla nostra tradizionale enfasi sulla verità, l'oggettività e la razionalità. Se invece, come ho proposto, i nostri programmi educativi volessero dare un contributo positivo al futuro, dovremmo svilupparli in modo tale che riconoscano le molteplici costruzioni del

mondo, si confrontino con i più importanti conflitti di valori, e coltivino la valorizzazione del dubbio anziché della certezza. Inoltre, dobbiamo sviluppare pratiche pedagogiche che siano sempre più collaborative, che sviluppino abilità funzionali a un dialogo efficace, e che ci permettano, tramite la scuola, la comprensione di contesti pratici più ampi. Sono abbastanza ottimista da suggerire che tali cambiamenti siano sufficienti ad assicurarci un mondo migliore. In definitiva, dobbiamo ricorrere a collaborazioni dalle proporzioni gigantesche e sono convinto che un'educazione efficace possa facilitarci in questo cimento.

NOTE

1) University of Chicago Press, 1970. Trad. it. Kuhn, Thomas S. - *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* - Torino - 1995

2) Una bibliografia estesa sulle pratiche collaborative si può trovare all'indirizzo www.psu.edu/celt/clbib.html.

La casa editrice, Houghton Mifflin, rende inoltre disponibile attraverso il suo Project Center una serie di attività e strumenti on-line che permettono agli studenti di collaborare via e-mail con altri studenti in tutto il mondo.

3) Vedi M.V. Masoni, *Insegnare e apprendere negoziando*, Quaderni d'orientamento, n. 24, maggio 2004

4) Vedi Rogoff, B., Turkianis, C.G. e Bartlett, L. (Eds.) (2001) *Learning together, children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.

5) In questi termini penso anche alle attività svolte in Italia nella

regione Friuli Venezia Giulia, nell'ambito del progetto "Star bene studiando bene", dove si è data una grande importanza al lavoro di rete e si è postulato il primato della relazione. Nei sotto-progetti presentati dalle scuole che vi hanno partecipato sono evidenti gli sforzi e gli autotransformazioni degli insegnanti, per promuovere motivazione, interesse, condivisione, per far sentire la scuola come luogo della collaborazione, costruito quindi anche dai ragazzi.

BIBLIOGRAFIA

Cohen E., *Organizzare I gruppi cooperativi*, Erickson, Gardolo di Trento.

Johnson D. W., Johnson R.T., Holubec E. J., *Apprendimento cooperative in classe*, Erickson, Gardolo di Trento.

Kuhn, T. S. - *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, 1995.

Masoni, M.V. *Insegnare e apprendere negoziando*, *Quaderni d'orientamento*, N. 24, maggio 2004.

Masoni, M. V. *Insegnamento e devianza minorile*, Giuffrè, Milano, 1994.

Rogoff, B., Turkianis, C. G., Bartlett, L. (Eds.) (2001) *Learning together, children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.

Kenneth J. Gergen

Docente di Psicologia
Swarthmore College Pennsylvania