

LIMITE: CONFINE, TRAGUARDO, SOGLIA DI APPROSSIMAZIONE?

di Michele Crudo

”Un segno dell’intelligenza è quel percorso di riconoscimento dell’io che traccia la sua mappa interiore attraverso i propri limiti” (Simone Weil)

“Spesso penso a me come a una di quelle case giapponesi progettate per affrontare i terremoti, la cui forza è costituita dalla sua fragilità” (A. Nothomb)

Quello di limite è un concetto pigro perché subisce la contrazione o la dilatazione di senso operata da chi sceglie il significato da attribuirgli. La parola limite rimanda generalmente al significato di confine, inteso come linea di demarcazione che include una frattura e una separazione. È la barriera che stabilisce una frontiera, eretta per arginare una minaccia e allontanare il pericolo. Nella storia delle civiltà e nelle relazioni tra i popoli il limite ha assunto le massicce e difensive sembianze di agguerriti sistemi di fortificazione, mentre nei rapporti interpersonali si manifesta con atteggiamenti e pronunciamenti espressi con l’intenzione di porre un freno agli eccessi. In campo educativo sono frequenti gli interventi messi in atto dagli adulti per sanzionare le esuberanze comportamentali e la trasgressione alle regole da parte di figli e allievi. A questa contrazione di senso, che tende a circoscrivere il significato di limite a una connotazione di rottura e di spia segnaletica di una interruzione di percorso, si affianca una complementare dilatazione di senso che configura il limite come area di contatto, di contiguità che espone allo scambio, di frequentazione seppure oppositiva degli stessi contorni territoriali o psicologici.

La titanica muraglia cinese non ha interrotto i proficui commerci lungo la via della seta, né ha impedito le invasioni dei pastori nomadi delle steppe settentrionali. Il *limes* romano, nei due secoli compresi tra la morte di Marco Aurelio (180 d. C.) e la disastrosa sconfitta di Valente ad Adrianopoli (378 d. C.), più che testimoniare l’invalidità dei territori dell’impero ha avuto la funzione di contingentare la massa di immigrati germanici destinati sia ad essere arruolati nelle schiere ausiliarie delle legioni, sia ad essere smistati in regioni bisognose di manodopera contadina (1). Del resto, nella gestione dei rapporti interpersonali che non siano stati archiviati dall’irreparabilità del danno, le incomprensioni sono sanate da negoziazioni fondate sulla reciprocità; così come la sanzione che, invece di cristallizzare una chiusura, apre una pausa di riflessione entro la quale si può ricomporre la cesura e ripristinare il dialogo su basi costruttive.

I due campi semantici appena delineati intorno al concetto di limite costituiscono il tracciato di un discorso che, partendo da una premessa generale, mi serve per far convergere la riflessione su alcuni aspetti relativi alla mia esperienza professionale di insegnante di scuola secondaria di primo grado. Si tratta di un percorso trentennale durante il quale ho imparato ad individuare e riconoscere i limiti delle mie competenze, con i quali ho accettato di misurarmi per affrontare consapevolmente l’emendabilità delle strategie intraprese nel corso della problematica ma entusiasmante relazione tra docenti e allievi. Ne è scaturito un itinerario impegnativo, scandito da graduali approssimazioni a traguardi che, sebbene contrassegnati dagli immancabili dubbi sulla pienezza degli esiti, mi hanno consentito di elaborare un pensiero su vari ambiti dell’insegnamento. Ciò che segue è un sommario resoconto che ho scritto assumendo il concetto di limite come filo conduttore.

Ambito cognitivo

L’osservazione di decine e decine di classi in cui ho insegnato mi hanno portato a constatare che ciascun studente è contraddistinto da un originale stile cognitivo, condensato in un intreccio di capacità logiche, emozioni e comportamenti che lo rendono irriducibilmente unico. Ogni stile va dunque identificato e decodificato per prospettare la gradualità dell’apprendimento dei singoli ragazzi. Siccome però nella pratica quotidiana non si riesce ad andare oltre la programmazione individualizzata dei casi che presentano più difficoltà, non si può fare a meno di raggruppare gli stili cognitivi per fasce di affinità, in cui inserire i ragazzi caratterizzati da tempi di concentrazione,

assimilazione ed esecuzione abbastanza simili. Per svolgere l'osservazione, la descrizione e la distribuzione degli alunni per fasce cognitivamente omogenee impiego solitamente tre mesi. È un periodo fecondo, perché ricco di indicazioni che mi permettono di stabilire il grado di autonomia dei singoli allievi e dell'intera classe. Alle indicazioni raccolte aggiungo le rilevazioni effettuate con la somministrazione delle prove d'ingresso e delle prime verifiche. A dicembre sono quindi in grado di abbozzare un quadro d'insieme, che mi serve da riferimento per impostare le successive prove di verifica, calibrare gli interventi e modulare le lezioni in classe, fornire utili informazioni ai colleghi, orientarmi nei colloqui con i genitori.

Portare avanti il lavoro della ricognizione preliminare non è semplice, perché le variabili da osservare sono molteplici e la suddivisione per fasce non ubbidisce agli automatismi di parametri fissi. Il limite tra una fascia e l'altra non è infatti impermeabile, ma poroso come una membrana osmotica che si flette quasi impercettibilmente. Molto dipende dall'effetto esercitato dal nucleo trainante della fascia intermedia sulle due fasce esterne: le condizioni migliori per un avvio promettente della classe si riscontra quando il gruppo centrale, dotato di uno stile procedurale costante, rallenta lo sbilanciamento in avanti degli intuitivi e accelera nello stesso tempo il passo di chi fa fatica a seguire un regolare ritmo di apprendimento.

Tuttora, stabilire il passo del procedere rimane per me il compito più delicato perché, pur seguendo dei criteri consolidati, ho sempre il timore che possa risultare penosamente noioso per i più strutturati o insopportabilmente irraggiungibile per i più incerti. Ogni anno mi chiedo – più volte nel corso dei quadrimestri – qual è il limite di attenzione, partecipazione, comprensione su cui tende ad attestarsi ciascuna fascia di affinità. La risposta che mi sono dato è che non esistono dei limiti rigidamente discriminanti, perché fluttuano a seconda di come diversifico i canali comunicativi (testo scritto, uso delle immagini, narrazioni cinematografiche) e da quanta operatività riesco a introdurre nello svolgimento delle lezioni (produzione di mappe, composizioni miste di testi e immagini con l'assemblaggio di sequenze narrative o descrittive grazie all'impiego dell'*iPad*). In questo modo il margine delle tre fasce diventa mobile nelle fasi laboratoriali della lezione, per scomporsi e ricomporsi a più riprese nel momento in cui registro che i progressi di chi si è lasciato coinvolgere e guidare legittimano il loro ingresso nella fascia più avanzata.

Ambito didattico

Se l'analisi degli stili cognitivi è fondamentale per prefigurare il rendimento dei singoli alunni e prospettare l'andamento della classe, la programmazione degli obiettivi e l'attuazione dei procedimenti per acquisirli sono determinanti nel decretare l'affidabilità del docente. In quanto esperto delle tecniche dell'apprendimento, l'insegnante è responsabile dei risultati conseguiti nelle sue materie. Gli esiti dipendono dal suo grado di preparazione, dalla versatilità nel proporre e trattare gli argomenti, dal rigore con cui prepara e corregge le verifiche, dalla coerenza e trasparenza con la quale giudica le prestazioni dei suoi studenti. Poiché tutto ciò non s'improvvisa è inevitabile assumere un modello a cui attingere conoscenze e procedimenti.

Quando ho incominciato a insegnare ero innocentemente sprovvisto dei prerequisiti necessari a organizzare un impianto didatticamente accettabile. Conoscevo i contenuti studiati per superare gli esami universitari, ma non avevo idea di come dovessi supportare gli alunni per renderli idonei ad impostare un tema o un'esposizione orale, a prendere appunti o sintetizzare quadri riassuntivi, a selezionare chiavi di lettura e categorie interpretative. Entravo in classe con uno spropositato equipaggiamento di parole che riversavo nella mente dei ragazzi con la stessa tumultuosa intensità della musica dei *Led Zeppelin* e la stessa carica emotiva della musica degli *U2*. Gli allievi mi ascoltavano e memorizzavano, ma pensavano poco con la loro testa.

La scoperta della *didattica per obiettivi* contribuì a farmi uscire dal verboso pressapochismo. Assorbivo tassonomie e schizzavo tavole sinottiche con lo stesso ritmo seriale della Laurie Anderson di *Big Science* e, quando mi confrontavo con i colleghi nei gruppi di studio, discutevamo con la stessa cadenzata asetticità della musica dei *Talking Heads*. Gli studenti mi seguivano affascinati nella chirurgica destrutturazione dei testi graduata per livelli di abilità, ma a volte i loro

sguardi smarriti mi facevano intendere quanto in là mi ero spinto nelle mie vertiginose arrampicate cerebrali. Successivamente ho tirato un respiro di sollievo incontrando la *didattica per concetti*, che ha soffiato ossigeno nelle mie curiosità esplorative, abituandomi a penetrare con l'esercizio e l'affinamento la durezza coriacea di aggregati concettuali che prima non riuscivo a tradurre in parole. È stata l'epoca della disaggregazione di concetti densamente articolati come quello di cultura, civiltà, identità.

In quegli anni ho messo a punto artigianalmente mappe concettuali con la stessa disinvoltura con la quale il canovaccio di un brano jazz fiorisce dalla creativa incursione degli squillanti acuti della tromba, delle flessuose morbidezze del contrabbasso, delle audaci escursioni cromatiche del sassofono. Gli studenti arrancavano con perplessità dietro le macchinose diramazioni di vocaboli che concorrevano a formare una fitta rete di significati, ma ancora oggi alcuni mi ringraziano per aver trasmesso loro un metodo di comprensione e spiegazione degli intricati concetti in cui s'imbattono.

Infine arrivò inaspettata la *didattica per progetti* con la sua graduale scansione in fasi che, attraverso il *problem solving* e il *working in progress*, metteva docenti e alunni di fronte alla formulazione di ipotesi che andavano vagliate e concretizzate in un prodotto. Essa assorbì sincreticamente le didattiche precedenti e si configurò come un concerto sinfonico, in cui tutte le tappe del lavoro (dalla ideazione alla produzione) e i soggetti partecipanti contribuivano costruttivamente alla realizzazione delle intenzioni programmatiche. È quello che fanno oggi i miei alunni quando, con l'uso dell'*iPad* e l'applicazione di *iMovie*, sviluppano testi, immagini e mappe per costruire sequenze illustrative in un filmato di alcuni minuti. Un impianto procedurale del genere è padroneggiato, dopo quattro mesi propedeutici di utilizzo del *Tablet* e di avviamento alla navigazione in *Internet*, dagli alunni di prima media per presentare: una regione italiana in tutte le sue componenti fisiche e antropiche; la vita nel castello, nel monastero, nel manso; la narrazione di una fiaba.

Ho indugiato nell'espone la successione dei modelli didattici non per valorizzare una persistente inclinazione all'ecllettismo, bensì per sottolineare la duratura esigenza di attingere convincenti indirizzi operativi dalle sistematizzazioni teoriche. È un'operazione che conduco ogniqualvolta avverto che dalla teoria affiora il limite che imprigiona la pratica in uno schema astrattamente preconstituito. Sapendo, dunque, che il limite fisiologico del modello teorico consiste nell'offrirti i suoi occhi per farti vedere ciò che riflette la sua visione della realtà, ne evito il rischio estraendo preziosi spunti dai postulati, per poi adattarli duttilmente alle caratteristiche della classe.

Ambito pedagogico

La costruzione della relazione pedagogica è, tra le competenze che designano la figura del docente, quella più insidiosa perché, pur dando per certificata la solidità della preparazione disciplinare dell'insegnante, ciò che conta sono le sue qualità umane, che vengono costantemente e impietosamente giudicate. Noi educatori, nell'adempiere alla quotidiana routine, entriamo in classe con il nostro poderoso e portentoso bagaglio culturale per dedicarci alle abituali attività che reiterano la trasmissione delle conoscenze. Svolgere questa funzione efficacemente ed efficientemente è importantissimo, tanto che genitori lo riconoscono dicendo: "È bravo nella sua materia. Conosce ciò che insegna e sa interessare i ragazzi. Spiega bene e mantiene viva l'attenzione". È una funzione che apprezzano anche i ragazzi, manifestando curiosità e partecipando attivamente alla lezione. Ma questi ultimi sono più sensibili al grado di empatia che l'insegnante sa creare con il tono di voce, i gesti, le posture, la pazienza con la quale ascolta, il senso di equilibrio e responsabilità che emerge dalle sue parole quando dialoga con gli studenti.

Sono convinto che ogni ora di lezione in classe è attraversata da una genuina tensione emotiva che rivela - a chi è in grado di recepirla - se si è instaurato un clima propositivo o di reciproca e tacita sopportazione. Il contesto della classe non esprime una situazione neutra, di conseguenza l'atmosfera che vi si respira è determinata dagli inseparabili fattori che convivono nell'istruzione e nelle relazioni affettive. Il confine che divide le due sfere del percorso di apprendimento e del

processo formativo funge in realtà da cerniera, perché il prevalere della prima riduce la vita scolastica all'arido assorbimento di segmentazioni nozionistiche, mentre il predominio della seconda impoverisce gli orizzonti della dimensione culturale, che per ampliarsi ha bisogno di appropriarsi dei linguaggi specifici dei saperi disciplinari.

Le due sfere, sebbene costitutivamente inconfondibili, sono sul piano educativo inequivocabilmente imprescindibili. Per questo motivo, dopo aver preparato scrupolosamente le lezioni utilizzando le risorse professionali di chi è istituzionalmente deputato a istruire gli studenti, non tralascio nulla che possa far capire ai ragazzi che sono lì per: prendere seriamente in considerazione le loro esitazioni; condividere i loro dubbi; prendere in esame la validità delle loro ragioni; accogliere i loro punti di vista. In che modo? Esplicitando all'inizio della lezione tempi e modi delle trattazioni, ma pronto ad interromperla per discutere una questione che li rende inquieti; migliorando le prestazioni dei ragazzi con frequenti bilanci e premurosi consigli; entrando in anticipo in aula per essere pronto a riceverli; facendo trapelare dal mio atteggiamento che la loro crescita mi sta a cuore; correggendo e consegnando le verifiche corrette entro una settimana dallo svolgimento, in modo che gli errori commessi possano essere tempestivamente soppesati.

Ciò non significa che miro a tessere un rapporto di amicizia con gli alunni. Anzi, ritengo che l'insegnante debba tenere irrevocabilmente distinti i rispettivi ruoli, ribadendo ripetutamente l'inviolabilità di un limite che, se sfuma nell'evanescenza, rischia di squilibrare le relazioni. Accettare il bisogno di indipendenza e di autoaffermazione dei preadolescenti non m'inducono ad abdicare al mio ruolo di adulto, che deve prontamente stigmatizzare le intemperanze e gli episodi di immaturità. Noto spesso che gli adolescenti, per affermare un comprensibile principio di autodeterminazione, tendono ad andare spregiudicatamente oltre un imprecisato traguardo, superando la linea di confine che divide il lecito dal proibito. A volte il loro impulso alla trasgressione si spinge fino al punto di sfidare l'autorità del docente.

In tali occasioni, dopo aver denunciato con severità l'irragionevolezza della violazione, non minaccio provvedimenti punitivi perché con un'irremovibile presa di posizione ho già raggiunto il mio scopo: sancire la trasgressione senza far venire meno la mia fiducia in chi, approvando il rimprovero, ha ammesso di volersi ravvedere. In questo modo aumenta la credibilità dell'adulto, che non infierisce sulle insicurezze dei ragazzi *"... derivate dalla loro limitata comprensione del mondo, dai loro dubbi sulla loro capacità di far fronte ai problemi del vivere, e soprattutto dai loro dubbi di meritarsi l'approvazione degli altri"* (2).

Ambito docimologico

Mi è capitato frequentemente di riscontrare l'inadeguatezza degli strumenti e delle procedure che decretano il successo o il fallimento degli esiti di ciascun allievo. Non mi riferisco soltanto alla promozione o alla bocciatura: si può ammettere agli esami e promuovere un ragazzo, licenziandolo con una scheda di valutazione formalmente sufficiente, ma insidiata da un prospetto deficitario che non gli dà abbastanza garanzie per poter affrontare l'alto coefficiente di avversità delle medie superiori. D'altra parte, fin troppe volte ho visto ragazzi bocciati trascinarsi per inerzia in classi dove il loro disagio si trasforma in un'apatica insofferenza e persino in un'arbitraria aggressività nei confronti dei compagni più piccoli e indifesi.

Raramente ho visto fiorire catarticamente la redenzione da una bocciatura di ragazzi deprivati socialmente o demotivati dai tanti incidenti di percorso che costellano l'esile trama esistenziale degli adolescenti. Quale crisma di obiettività e di imparzialità può vantare un apparato valutativo striminzito (prove scritte ed esposizioni orali) in presenza di una ragazza appena arrivata da un Paese dell'Europa orientale in seguito a un burrascoso ricongiungimento familiare? A un ragazzo di due genitori maghrebini che, dopo aver perso la continuità di un lavoro stabile, si arrangiano con impieghi precari ed estenuanti turni di notte? A una ragazza destabilizzata dalla separazione dei genitori e da un affannoso pendolarismo pomeridiano tra la casa dei nonni paterni e quella dei nonni materni?

A tutto ciò si somma il fragile narcisismo dei ragazzi allevati in famiglie dove i genitori, dopo aver sommerso di premurose attenzioni i figli, pretendono da loro gratificanti *performances* (3). Tra genitori e figli si sedimenta di conseguenza uno stratificato spessore di aspettative e promesse sollecitate in entrambi dall'ansia di vedere esauditi i propri desideri. Purtroppo però i figli non sempre riescono ad essere all'altezza delle proiezioni ideali dei genitori e, quando subentrano delusioni e frustrazioni, l'insegnante non può esimersi dall'intervenire con rassicuranti iniezioni di fiducia. Per sostenere l'oscillante autostima di alunni in crisi, mi è accaduto quindi di sdrammatizzare con un voto intenzionalmente benevolo l'impatto negativo di una prova di verifica poco lusinghiera.

Per tutte le ragioni sopra elencate, si può dedurre quanto sia conflittualmente sfuggente il limite che segna il raggiungimento o meno di obiettivi che non possono essere oggettivamente quantificabili e che dipendono: dalla situazione di partenza, dallo sforzo qualitativo compiuto per affrontare le difficoltà, dalle interferenze di natura ambientale, dai condizionamenti sociali. Ciò non toglie che un confine sulle competenze raggiunte o ancora da acquisire va di volta in volta tracciato per documentare: le abilità cognitive; l'autonomia nel metodo di studio e di lavoro: la maturità nel saper gestire correttamente le dinamiche relazionali. Questa convinzione non mi ha tuttavia risparmiato le tante perplessità che mi hanno recentemente assalito nel mettere al corrente una mamma, affettuosamente apprensiva, sulla regressione di suo figlio che, rimuovendo l'onere di misurarsi con i suoi crescenti limiti, si è rifugiato in una autocompiaciuta resa. Tuttora mi domando a che titolo mi sono pronunciato, arrogandomi il diritto di avvicinare pericolosamente lo spillo al palloncino delle rappresentazioni mentali che quella mamma aveva amorevolmente gonfiato intorno alla figura di suo figlio.

Eppure, consapevole del grado di discrezionalità concessami dal mio ruolo, non ho voluto sottrarmi all'obbligo di una scelta e, dopo aver attentamente soppesato le alternative, ho optato per non tenere all'oscuro la famiglia e per varare un percorso di collaborazione con i genitori. L'esperienza di decidere liberamente implica uno stato emotivo a volte angosciante, perché ci espone all'imprevedibile reazione dei nostri interlocutori e alle implacabili smentite delle nostre supposizioni. Ma sono del parere che, in campo docimologico, la trepidazione della scelta possa essere alleviata se supportata dall'oculata decifrazione dei segnali e da ponderati ragionamenti. I giudizi, alla fine, vanno espressi e le valutazioni vanno perciò argomentate con riscontri attendibili, che sono tanto più veritieri quanto più la nostra visione di formatori aderisce per soglie di approssimazione alla complessa personalità degli studenti dell'ultima generazione.

Concludo il discorso dicendo che, in questa riflessione ho volutamente tralasciato di parlare della miopia di un'istituzione scolastica che ha colpevolmente esiliato i docenti nell'angustia di un destino enigmatico. Negli ultimi anni la politica dei tagli da parte del ministero è stata causa di un inconsolabile sconforto, ma la sera, ultimando i dettagli di una lezione nell'avvolgente sfondo sonoro di un quartetto beethoveniano per archi o di una rigenerante esecuzione dei *Penguin Cafe Orchestra*, ritrovo le energie e, la mattina seguente, entro in classe con l'entusiasmo di un trentenne e l'irritazione di chi ha maturato un limite di tolleranza all'inefficienza governativa pari a zero.

(1) A. BARBERO *"Barbari"*, Laterza, Bari, 2012

(2) B. BETTELHEIM *"Un genitore quasi perfetto"*, Feltrinelli, Milano, 2013 (pg. 408)

(3) G. PIETROPOLLI CHARMET *"Fragile e spavaldo"*, Laterza, Bari, 2010