

CONSIDERAZIONI INATTUALI SUL MERITO E LA VALORIZZAZIONE DELLE INTELLIGENZE

di Paolo Cortigiani, dirigente scolastico della scuola media sperimentale "don Milani-Colombo" di Genova

Che cosa vuole il movimento¹ meritocratico ? che cosa è il merito e quali relazioni esistono tra il merito, i bisogni, le capacità, i talenti di ognuno ? quali indicazioni di lavoro nelle scuole trarre dal dibattito in corso ?

Le risposte che proverò a dare a queste domande sono segnate da due "vincoli":

1. chi scrive dirige una scuola secondaria di primo grado e l'approccio al tema della meritocrazia è ovviamente segnato dalla collocazione all'interno della problematica della formazione di base.
2. per esigenze di spazio la riflessione sul tema del merito sarà circoscritta agli studenti e non prenderà quindi in considerazione altri versanti del problema, come i docenti e le scuole

La tesi che propongo è la seguente: del movimento meritocratico va raccolta la sollecitazione a valorizzare i talenti delle persone, ma questo giusto scopo deve essere perseguito espandendo le opportunità di formazione per tutti i talenti e non accentuando meccanismi competitivi, selettivi ed elitari.

MERITO E DINTORNI

Nella attuale fase storica, caratterizzata dalla egemonia di etiche egoiste tra gli individui e di etiche identitarie nei rapporti tra le comunità, non sorprende il rilievo che nella opinione pubblica ha assunto il tema della meritocrazia, connotato da un approccio "assoluto" al merito, che svincola le considerazioni sull'argomento da correlazioni più ampie. Nonostante il soggiogante "effetto di verità" creatosi attorno a questa visione semplificante, tenterò di costruire un quadro argomentativo in cui il concetto di merito è collocato all'interno delle diverse teorie etiche e assume significati plurali, incontrando altri concetti eticamente "confinanti". Superare visioni monistiche del merito e accedere ad una rappresentazione più articolata è utile per non disperdere un ricco patrimonio di acquisizioni concettuali, tra cui i risultati della recente ricerca "G.e.r.e.s.e."², la quale propone di praticare una decisa ibridazione delle teorie e delle strategie di azione.

Da lungo tempo si discute su che cosa sia il merito; presenterò sinteticamente le posizioni che mi paiono più significative all'interno della ricerca etica e politica contemporanea.

• **Meriti pertinenti e meriti non pertinenti**

Nelle argomentazioni relative al merito ricorrono tre aspetti: la dotazione genetica o talento, la dotazione familiare (economica, sociale, culturale) e l'impegno o sforzo. Rispetto ad essi le diverse teorie etiche attribuiscono gradi diversi di responsabilità, e quindi di merito, alle persone.

Il sociologo Parsons ha distinto tra gli attributi "ascritti", determinati dalla nascita, e gli attributi "acquisiti", ottenuti con l'intenzione e l'impegno, e ha incluso il merito, inteso come talento e sforzo, nei secondi.

Per John Rawls *sia la dotazione sociale sia la dotazione genetica di una persona sono meriti non pertinenti* ("la lotteria genetica non è meno ingiusta della lotteria sociale"), mentre lo sforzo e l'impegno sono meriti pertinenti. Altrove però Rawls rinuncia all'impresa di individuare i meriti pertinenti e afferma: *"sembra ancora una volta chiaro che gli sforzi che una persona è pronta a fare sono influenzati dalle sue abilità naturali... nessuno merita la sua posizione nella distribuzione delle doti naturali più di quanto non meriti la sua posizione di partenza nella società... l'idea di ricompensare il merito è inattuabile"* (in Rawls, 2004 pag. 262).

¹ La quantità e il rilievo degli interventi a favore della meritocrazia consentono di parlare di un vero e proprio movimento d'opinione

² L'indagine condotta dal Gruppo Europeo di Ricerca sull'Equità nei Sistemi Educativi (GERESE) è stata finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del programma Socrates ed ha prodotto ventinove indicatori per misurare l'equità dei sistemi scolastici europei

Robert Nozick si oppone a Rawls e propone un approccio “assoluto” al merito: *qualsiasi acquisizione legale è meritata* ed è un diritto intangibile. Le azioni redistributive sono ingiuste perché tolgono ciò che è stato acquisito meritatamente e mortificano lo sforzo prodotto per acquisirlo (Nozick 2000). È meritato disporre pienamente delle acquisizioni ottenute onestamente e ciò giustifica (letteralmente: rende giuste) le disuguaglianze economiche, sociali, scolastiche. Altri hanno riproposto la *distinzione tra il talento*, di cui non si è responsabili e quindi non può rappresentare un merito, e *lo sforzo*, di cui si è responsabili e che quindi è un merito, ma la valutazione di quest’ultimo comporta l’ “isolamento” delle capacità originarie, ovvero del talento; e questa sembra una “missione impossibile”, come dimostrano i tortuosi tentativi di misurazione del QI, che ha evidenziato molti limiti e inaccettabili parzialità sociali ed etniche. Per di più le ricerche sulla motivazione scolastica rivelano quanto l’impegno/sforzo a scuola sia condizionato dalle aspettative professionali e dal supporto allo studio espressi dall’ambiente familiare. Regna quindi un grande disaccordo sul concetto di merito, che contrasta con l’immagine semplicistica che l’attuale “movimento” meritocratico va diffondendo. Nella ricerca etica e politica emerge la difficoltà, per qualcuno l’impossibilità, di individuare e misurare che cosa sia effettivamente il merito. E si fa strada un’altra convinzione: che l’esigenza di ricompensare il merito, anche se attuabile, venga comunque dopo altre necessità, come quella di rimuovere gli ostacoli, esterni e interni alla persona, che impediscono la libertà di esprimere il proprio talento o come il diritto alla cura dei bisogni umani fondamentali, tra cui l’educazione di tutti i talenti e le intelligenze presenti in ogni bambino.

- **opportunità e capacità**

Per Amartya Sen si è liberi di fare qualcosa (e quindi di esprimere il proprio talento) quando si ha la capacità di farla. Nel *concetto di capacità* Sen include tre condizioni o opportunità: 1) l’*assenza di impedimenti* a fare; 2) il *possesso dei mezzi* per fare; 3) le *capacità personali, cognitive, sociali e affettive*, di fare le cose cui la persona attribuisce valore. Le prime due sono le “opportunità esterne”, mentre la terza rappresenta le “opportunità interne”.

Sen non nega l’importanza della disponibilità dei “beni primari” (diritti, opportunità, reddito, risorse), ma focalizza l’attenzione sulla *capacità di convertire le opportunità e le risorse in effettive libertà di scelta o potenzialità di vita* (Sen 2001). Per Sen una distribuzione eguale delle opportunità esterne è iniqua in quanto non sufficiente a garantire l’effettivo esercizio delle libertà e perchè indifferente alla diversità dei bisogni delle singole persone.

L’*etica delle capacità* pone domande forti alle istituzioni, e tra queste alle scuole, in quanto non ritiene sufficiente garantire le opportunità esterne (accessi, gratuità, sussidi...) ma considera necessario creare le opportunità interne ovvero, per le scuole, *formare le competenze di inclusione e cittadinanza* che consentono il rispetto di sé e la partecipazione alla vita della propria comunità.

- **I bisogni e la cura**

Dei tre principi della rivoluzione francese, la fraternità è stato il meno frequentato dalla teoria politica anche democratica. John Rawls lo ha di fatto riproposto con una visione della società come *cooperazione e reciprocità* e con il *principio di differenza*, secondo il quale coloro che nella nascita sono stati avvantaggiati nel talento e nella posizione sociale devono usare le loro risorse a favore di chi è stato meno fortunato, in una prospettiva di eguale rispetto e di reciprocità nella cooperazione sociale.

Eva Kittay e Martha Nussbaum vanno oltre, criticando l’idea contrattualistica di Rawls della società come cooperazione e reciproco vantaggio e ricordando che esistono persone che per sorte non sono “libere e indipendenti”, bensì dipendenti e bisognose di cure, quindi non in grado di partecipare alla cooperazione e alla produzione sociale, come i bambini, gli anziani e i disabili. In questa visione il bisogno non è considerato in rapporto a stati di povertà o privazione socio-culturale, ma a situazioni di dipendenza da altre persone e servizi e si afferma una *antropologia fraterna e solidale*,

*incommensurabile alla logica del merito*³. La “cura” entra nel pensiero politico, ampliandone lo sguardo con l’idea che tutte le persone debbano avere la possibilità di sviluppare le proprie facoltà umane, qualunque esse siano, che tutti siano degni di rispetto e portatori di valore e fine in sé, e che esista quindi un *diritto alla cura fondato sulla dignità dei bisogni umani*.

A questo punto della riflessione i tentativi di definire il “vero” merito o il merito “giusto” sembrano portare ad un vicolo cieco, sia per l’impossibilità di distinguere quanto è determinato dalla dotazione genetica (il talento), quanto dalla dotazione sociale (l’ambiente familiare), quanto dallo sforzo e dall’impegno, sia per l’incapacità di dare risposte alla dimensione umana ineliminabile del bisogno e della cura. Se vogliamo perseguire la valorizzazione dei talenti di tutti, appaiono allora più utili ed efficaci *altri approcci*, come quello *delle capacità*, di cui abbiamo parlato, oppure *delle pedagogie che hanno una visione larga e plurale dei bisogni educativi*, che vedremo nel punto seguente

• la pluralità dei talenti e delle intelligenze

All’interno della prospettiva che mette al centro la dimensione dei bisogni si collocano le pedagogie libertarie che intendono salvaguardare e potenziare la funzione espressiva e disinteressata della scuola, rifiutando una visione della scuola subalterna a fini eterodiretti, che siano dello Stato (per la educazione del cittadino), o delle Imprese (per la formazione del lavoratore), o delle Comunità di appartenenza (per la conservazione delle diverse tradizioni). In questa visione il bambino non è riducibile al futuro cittadino-lavoratore, ma ha bisogni più larghi e più complessi che coinvolgono anche le dimensioni emotiva, corporea, estetica, poco o nulla riconosciute dagli attuali curricula scolastici. È un punto di vista importante, perché ci ricorda come la riduzione dei curricula alle materie “utili” determini un impoverimento delle opportunità di esprimere i talenti potenziali di ognuno e quindi una enorme dispersione di talenti che restano inespressi. Si pone di fatto un problema di potere: chi decide le finalità della scuola, e quindi i meriti da riconoscere e i bisogni da soddisfare? spetta esclusivamente allo Stato, alle Aziende e alle Comunità etno-religiose o anche il sapere pedagogico riesce ad indicare, per l’educazione dei bambini e degli adolescenti, finalità coerenti con una *rappresentazione dei bisogni educativi più ampia, plurale e complessa delle funzioni sociali che dovranno svolgere da adulti*⁴?

A questa posizione Howard Gardner ha fornito solidi argomenti: la sua teoria delle intelligenze multiple supera la “riduzione” della persona all’intelligenza logico-verbale e attribuisce pari dignità alle “altre” intelligenze, spaziale, cinestesica, interpersonale, musicale....

Vedremo nell’ultima parte dell’articolo quali indicazioni di lavoro le scuole possono/devono trarre da queste idee.

MERITI E DEMERITI DELLA MERITOCRAZIA

Gli approfondimenti teorici sul merito, e dintorni, offrono argomenti per una *critica del movimento meritocratico*, dei suoi “meriti” e “demeriti”.

Un merito del movimento meritocratico è certamente la denuncia dei favoritismi di ogni tipo, che in altri Paesi sono isolate patologie mentre nella società italiana sono assurde a sistema di reclutamento e gestione del personale. Questo però non mi pare un problema reale per la scuola italiana, almeno fino all’Università (dove effettivamente, specie in alcune Facoltà, si sono registrati fenomeni significativi di “favoritismo”). Ma il merito principale del movimento meritocratico è indubbiamente la focalizzazione dell’attenzione sulla necessità di *diffondere l’eccellenza e di valorizzare i talenti*. È una sollecitazione da raccogliere che approfondirò nell’ultima parte dell’articolo, dopo le seguenti riflessioni dedicate ai “demeriti” delle teorie meritocratiche:

³ Alasdair MacIntyre ha argomentato lucidamente la incommensurabilità, in ultima istanza, tra la logica del bisogno e la logica del merito (MacIntyre A. 1988 pagine 291 - 304)

⁴ Massimiliano Tarozzi critica la “sudditanza del pedagogico” rispetto alla politica e all’economia e rivendica l’autonomia epistemologica della pedagogia nei confronti di altri saperi/poteri (Tarozzi, 2006)

1. la meritocrazia ha *una visione elitaria della società e della scuola*. Meritocrazia significa, letteralmente, “governo dei migliori”, ovvero un sistema teso ad avvantaggiare i migliori perché tutta la collettività trarrebbe benefici dalla formazione di eccellenze nei vari settori della società. Nella scuola significa focalizzare l’attenzione sugli alunni migliori, ai quali andrebbero destinate maggiori risorse, maggiore considerazione, migliori scuole e insegnanti (come negli USA).
2. nelle posizioni meritocratiche si coglie una *enfasi eccessiva sulla competizione e sulla ricerca del successo personale* ed è assente o marginale la dimensione della “cura”, ovvero l’attenzione nei confronti dei soggetti in situazione di bisogno e di dipendenza. Sottostante alle teorie meritocratiche c’è una antropologia aggressiva, per la quale le disuguaglianze sono un “doppio bene”, in quanto stimolo alla competizione e in quanto giusta retribuzione a prestazioni diverse. In questa visione agonistica dei rapporti umani il buon funzionamento della società è espresso dalla mobilità sociale prodotta dai successi e dagli insuccessi, che assurgono a prova di verità delle vite personali (qui la meritocrazia assume accenti calvinisti, con l’idea che il successo nel lavoro sveli i piani di salvezza divina).
3. la meritocrazia *presuppone in linea teorica la eguaglianza delle opportunità*, considerata una conditio sine qua non: “*le società meritocratiche considerano essenziale azzerare i privilegi e le rendite di posizione... a partire da quelli della nascita*” (in Abramavel 2008, pag. 69). Ma la nostra società è segnata da sempre più profonde disuguaglianze, e la “gara” sociale e scolastica *resta implacabilmente truccata da punti di partenza molto diversi*. Tutte le ricerche confermano quattro persistenti correlazioni:
 - a) la correlazione tra l’ambiente sociale di provenienza e il percorso scolastico
 - b) la correlazione tra il titolo di studio conseguito e il percorso professionale
 - c) la correlazione tra la collocazione geografica e le competenze acquisite a parità di percorso scolastico.
 - d) a parità di percorso scolastico la correlazione tra l’ambiente sociale di provenienza e il “rendimento professionale e sociale” del titolo di studio
4. il movimento meritocratico *tende ad associare la valorizzazione dei talenti al potenziamento della funzione selettiva della scuola*, ma la supposta correlazione tra eccellenza e selezione scolastica è smentita dalle indagini OCSE-PISA, che dimostrano come, accanto a Paesi che raggiungono risultati eccellenti a prezzo di forti diseguaglianze, vi sono sistemi scolastici capaci di associare eccellenza ed equità (Finlandia). Lo stesso Abramavel riporta l’esito di una autorevole ricerca che dimostra come una alta mobilità sociale (indice di meritocrazia) può essere correlata sia ad una alta disuguaglianza, come negli USA e in Gran Bretagna, sia ad una bassa disuguaglianza, come in Svezia (Abramavel, 2008 pag. 113). La valorizzazione dei talenti e la promozione di eccellenza non sono quindi necessariamente collegate ad un inasprimento della selezione scolastica.

CHE FARE NELLE SCUOLE ?

Criticati gli aspetti elitari, competitivi e selettivi del movimento meritocratico, possiamo affrontarne la parte più feconda, ovvero la sollecitazione a valorizzare i talenti, articolando il ragionamento su due versanti:

1. *la valorizzazione dei talenti di tutti*, che per le scuole significa impegnarsi a costruire contesti che offrano eguali opportunità di risorse sociali e professionali
2. *la valorizzazione della pluralità di talenti di ognuno*, che per le scuole comporta un ripensamento dei curricoli per dare opportunità di formazione ai molteplici talenti di ogni bambino

LA FORMAZIONE DI CONTESTI SOCIALI ETEROGENEI E RELAZIONALI

Nelle scuole la costruzione di eguali opportunità “esterne” (per dirla con Sen) coincide largamente con la formazione dei gruppi di alunni e dei gruppi di docenti, ovvero con le iscrizioni alle scuole, la formazione delle classi e l’assegnazione dei docenti alle stesse.

Le iscrizioni degli alunni nelle scuole

*“La scuola italiana ha scelto di adottare la prospettiva interculturale... per tutti gli alunni e a tutti i livelli... e di assumere la diversità come paradigma dell’ identità stessa della scuola...”*⁵.

Le scuole dovrebbero essere luoghi di incontro e di relazione tra diversi. Ma è così ? La composizione sociale delle scuole è tale da permettere relazione e rielaborazione delle molteplici identità delle persone o non è forse vero che si vanno sempre più affermando scuole “omogenee”, che, anche intenzionalmente e dichiaratamente, si propongono come luoghi di chiusura nel gruppo sociale di appartenenza ? Le potenti spinte alla separatezza e alla auto-segregazione provenienti dalla società sono accentuate da pratiche sregolate di Autonomia scolastica, che stanno alimentando la polarizzazione sociale ed etnica e la conseguente differenziazione della “mission” tra le scuole dell’obbligo (Bottani, 2002).

I processi di segregazione scolastica possono però essere contrastati agendo su due livelli:

- a livello territoriale dove le Istituzioni (enti locali, amministrazione scolastica, singole scuole), anziché assistere alla totale de-regolazione delle iscrizioni, possono tentare di governare il fenomeno al fine di salvaguardare contesti sociali e scolastici misti dal punto di vista sociale e “multi” dal punto di vista etno/religioso. Nonostante i vincoli urbanistici e giuridici che ostacolano i propositi di prevenire/limitare i processi di segregazione, è possibile operare una regolazione “dolce” delle iscrizioni attraverso accordi interistituzionali che impegnino i singoli soggetti ad agire in tal senso negli ambiti di reciproca competenza.⁶
- nelle singole scuole deve essere affrontata la questione, deontologica, della costruzione della propria immagine nel territorio; il modo, per esempio, con in cui le scuole medie si rappresentano all’utenza (scuola “per i licei”, scuola “assistenziale”, scuola “accogliente ed efficace per tutti”) gioca un ruolo importante nell’orientare le iscrizioni in modo più o meno eterogeneo.

L’assegnazione dei docenti alle classi

Garantire ad ogni classe eguali risorse professionali nell’insegnamento è un compito complesso che la normativa affida ai consiglio d’istituto, alla contrattazione sindacale di istituto, ai dirigenti. In questo percorso deve essere costruita la consapevolezza dell’importanza di una equa distribuzione delle risorse professionali all’interno dei singoli plessi e delle singole classi, senza la quale prevalgono criteri casuali e iniqui quali l’anzianità di servizio o la scelta reciproca dei docenti per affinità professionale. In molte scuole è tuttora riscontrabile la formazione di team docenti molto squilibrati, che provoca nell’utenza informata (leggi: avvantaggiata) la caccia alla buona sezione e, per gli alunni, una duplice disuguaglianza di opportunità e di trattamento, nei team docenti e nei gruppi-classe.

La formazione delle classi: relazione tra diversi o segregazione meritocratica ?

⁵ Dal documento programmatico del Ministero della Pubblica Istruzione “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, paragrafo “Centralità della persona in relazione” che espone uno dei principi ispiratori delle azioni che le scuole devono intraprendere (ottobre 2007).

⁶ Nella circoscrizione Centro-Est di Genova, nel 2004, è stato stipulato un protocollo d’intesa tra le scuole, il Comune, la Circoscrizione e l’USP-MIUR, con lo scopo di diminuire la concentrazione del disagio in alcune scuole e favorire una maggiore eterogeneità dell’utenza.

Il diffondersi della “paura” e del conseguente bisogno di sicurezza tra le famiglie è un fenomeno complesso⁷, che contribuisce a rendere “irresistibile” la pressione delle famiglie verso la formazione di classi che siano luoghi di conferma della (e di chiusura nella) socializzazione ai valori familiari. L'impressione è che le scuole subiscano tali pressioni assai più che in passato, a causa della competizione per procacciarsi iscrizioni (laddove il numero delle iscrizioni è vissuto, anche nell'Amministrazione scolastica, come un importante fattore di reputazione e di bontà della scuola) e per il concomitante revival di pseudo-teorie, alimentate anche dal movimento meritocratico, secondo le quali la formazione di gruppi classe omogenei favorirebbe l'efficacia didattica e il successo formativo sia per gli alunni con buone capacità sia per gli alunni in difficoltà. Se si vogliono costruire condizioni di eguali opportunità di apprendimento e di eguale trattamento tra i gruppi di alunni, occorre che le scuole superino la attuale sterile e distruttiva competizione e cooperino per la affermazione di comportamenti maggiormente deontologici nella delicata operazione di formazione delle classi.

LA PROGETTAZIONE DI CURRICOLI PLURALI

L'apprendimento attivo ed esperienziale è sempre stato un filone minoritario nella scuola italiana, nella quale è prevalso un modello pedagogico incorporeo e mentalistico che è all'origine di un enorme **deficit esperienziale dei nostri curricoli**. Ne conseguono effetti negativi importanti per il nostro discorso, quali:

1. una sistematica svalutazione e dispersione delle intelligenze “altre”, corporeo-cinestesica, musicale, spaziale (Gardner 2002), creativa e pratica (Sternberg, 1997), sociale ed emotiva (Goleman 2006 e 1997), che non trovano adeguate opportunità di espressione e sviluppo all'interno di curricoli che le considerano residuali; e ciò determina una drastica riduzione dell'efficacia formativa del sistema scolastico italiano.
2. una proliferazione dei “disturbi dell'attenzione” (con cui un approccio medicalizzante indica gli stati di impulsività e iperattività dei bambini e dei preadolescenti), causata anche da una organizzazione spaziale pensata per l'immobilità e per disciplinare il movimento in funzione dell'ascolto, funzionalmente al modello pedagogico della lezione frontale. I curricoli “poveri” (poveri di intelligenze attivate, di metodologie didattiche, di interattività), iscritti negli spazi delle scuole, “disturbano” i bambini, e questo provoca una ulteriore dispersione di talenti e di efficacia formativa.

Riabilitare la funzione dell'esperienza significa allora recuperare e valorizzare intelligenze altrimenti disperse e, per molti bambini, ridare senso alla scuola: il percorso “dai sensi al senso” (F. Dovigo e O. Micheli 2008 pag. 20) esprime un cambiamento culturale e pedagogico che interroga le scuole su due questioni strategiche:

1. la ri-gerarchizzazione dei saperi nei curricoli
2. la didattica laboratoriale per formare competenze complesse

la ri-gerarchizzazione dei saperi

I curricoli tradizionali sono ispirati da una concezione monistica dell'intelligenza e da una implicita gerarchia dei saperi ai cui vertici stanno l'intelligenza logica e verbale e i saperi astratti ed in basso, residuali, le intelligenze e i saperi del corpo, dei sensi, della socialità, delle emozioni.

Howard Gardner, nel suo libro *Formae mentis*, ha portato una critica radicale alla concezione monistica dell'intelligenza ed ha teorizzato l'esistenza di una pluralità di intelligenze da sviluppare e formare. La teoria di Gardner è importante perchè offre argomenti e dà vigore ad una idea di scuola in cui tutte le intelligenze e i talenti potenziali abbiano eguali opportunità di sviluppo. Da questo posizionamento teorico e ideale può ripartire un movimento che nelle singole scuole e a livello macroistituzionali ponga la questione della *ri-gerarchizzazione dei saperi e dei linguaggi nei*

⁷ Si veda la lucida postfazione di Alessandro Dal Lago al libro di Bauman “La solitudine del cittadino globale” Feltrinelli 1999

curricoli, espandendo le aree curriculari dedicate agli apprendimenti non-verbali e non-logici al fine di garantire eguali opportunità alle molteplici dimensioni della persona.

La “democrazia delle intelligenze” comporta scelte di macropolitica e di micropolitica scolastica in forte controtendenza rispetto al pensiero maggioritario, se non “unico”, della fast-school e del curriculum leggero; i propositi di rigerarchizzare i saperi del curriculum, dando uno spazio adeguato agli “altri” apprendimenti (motorio, musicale, spaziale, emotivo, sociale), appaiono in questa fase “inattuali”; nondimeno vanno perseguiti, ai diversi livelli di decisione, se non si vuole disperdere grande parte delle intelligenze e dei talenti dei bambini⁸.

la didattica laboratoriale per formare competenze complesse

Per sviluppare compiutamente una qualsiasi forma di intelligenza, non sono sufficienti apprendimenti di primo livello (conoscenze dichiarative e procedurali) ma occorrono anche apprendimenti più complessi, di “secondo” e di “terzo” livello (Baldacci 2006). Si pone quindi alle scuole il problema strategico di “ripensare il curriculum” affinché siano presenti e siano distribuite in modo equilibrato tutte le forme di insegnamento adatte a produrre i diversi tipi di apprendimento, garantendo opportunità non solo agli apprendimenti semplici ma anche agli apprendimenti più complessi e di lunga durata. Si pone, in altri termini, *la questione dei laboratori*, intesi non tanto come *spazi attrezzati* con specifici materiali e tecnologie, quanto come situazioni didattiche che favoriscono l’apprendimento attivo, in cui l’insegnamento è basato sulla ricerca e la scoperta guidata anziché sulla lezione frontale, e dove è possibile attuare una didattica olistica capace di *“integrare diversi modi di esperire la realtà e di agire su di essa... mettere insieme gli aspetti cognitivi e razionali con la dimensione emotiva per radicare l’esperienza e il sapere a livelli più profondi. A differenza di quel che da sempre siamo abituati a pensare e che condiziona il nostro modo di organizzare le pratiche di formazione... la percezione di ciò che è esterno a noi, la cognizione (la rappresentazione e l’elaborazione) e l’azione (la risposta che mettiamo in atto) non avvengono in sequenza, le tre funzioni agiscono in modo compresente...”*⁹

La didattica laboratoriale può essere disciplinare o pluridisciplinare, utilizzare tecnologie diverse, svolgersi dentro o fuori la scuola; comunque sia ciò che la caratterizza è la *duplice opportunità di coltivare forme diverse di intelligenza e di costruire competenze complesse*.

Ripensare il curriculum per offrire agli alunni contesti laboratoriali di apprendimento significa impegnare le scuole in quella innovazione pedagogica, didattica e organizzativa che il nostro Paese non è ancora stato capace di compiere (in modo non occasionale ma a livello di sistema) a 50 anni di distanza dalle prime esperienze di didattica attiva e di pedagogie della ricerca.

Le considerazioni e le indicazioni di lavoro esposte in questo articolo appaiono indubbiamente “inattuali”, in una fase in cui prevalgono prospettive “dimagranti” per curricoli, orari e personale della scuola e una idea semplicistica e sbrigativa della didattica. L’idea qui proposta è agli antipodi della scuola “minima” verso cui sembrano orientati i governanti del nostro Paese. Ad essi rivolgo l’invito di Umberto Galimberti: *“... a non demolire quelle diverse forme di intelligenza in cui è custodito un potenziale di umanità diversa da quella oggi compiutamente dispiegata sotto il segno della tecnica, che ci ha abituati a pensare in quel modo esclusivamente calcolante e funzionale a cui oggi abbiamo ridotto l’intelligenza. Contro la tecnica non abbiamo nulla da obiettare se non la sua funzione egemone e totalizzante, che lascia perire ai suoi margini tutto quel volume di senso che, non essendo tecnicamente fruibile, è lasciato essere come parola incidente, puro rumore che non fa storia. Ma per questo è necessario che la scuola si declini “al plurale” e insegua, attraverso un’articolazione totale, tutte quelle forme di intelligenza in cui sono custodite quelle possibilità che,*

⁸ La scuola media “don Milani” di Genova, che dirigo, dal 2006 attua un Progetto di innovazione curricolare, autorizzato dal MIUR ai sensi dell’art. 11 del DPR 275/99, che potenzia da un lato la didattica delle “altre” intelligenze (spaziale, cinestetica, corporea, musicale) e dall’altro la didattica attiva e laboratoriale.

⁹ Tratto dal documento “I miti: laboratorio espressivo classi Prime” curato dalle prof.sse P. Barbicinti e M. Laddaga della scuola “don Milani” di Genova.

in un mondo sempre più strutturato in modo funzionale, diventano gli unici ricettacoli del senso. Un senso trovato in sé, nella forma della propria intelligenza.” (dall’introduzione di Umberto Galimberti a H. Gardner, 2005)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abramavel R.* (2008) “Meritocrazia: quattro proposte” - Mondadori
Baldacci M. (2006) - “Ripensare il curriculum” – Carocci
Bottani N. (2002) “Insegnanti al timone ? Fatti e parole dell’Autonomia” – Il Mulino
Dovigo F. e Micheli O. a cura di (2008) “Didattica attiva e apprendimenti multipli - Carocci
Gardner H. (2002) “Formae mentis: saggio sulla pluralità dell’intelligenza” - Feltrinelli
Gardner H. (2005) “Educazione e sviluppo della mente” – Erickson
Goleman D. (1997) “Intelligenza emotiva” – Rizzoli
Goleman D. (2006) “Intelligenza sociale” - Rizzoli
MacIntyre Alasdair (1988) “Dopo la virtù. Saggio di teoria morale” - Feltrinelli
Magni S.F. (2006) “L’etica delle capacità: la filosofia pratica di Sen e Nussbaum” – Il Mulino
Nozick R. (2000) “Anarchia, Stato, Utopia” - Il Saggiatore
Nussbaum M. (2002) “Giustizia sociale e dignità umana” - Il Mulino
Rawls J. (1986) “Una teoria della giustizia” - Feltrinelli
Sen A. (2001) “Lo sviluppo è libertà” - Mondadori
Sen A. (2000) “La disuguaglianza: un riesame critico” - Il Mulino
Sternberg R. (1997) “Le tre intelligenze” - Erickson
Tarozzi M. (2005) “Cittadinanza interculturale” – La Nuova Italia