

LO STUPORE A SCUOLA

MAURIZIO MURAGLIA

Docente nei Licei ed esperto di questioni educative e didattiche



Citation: M. Muraglia (2022), *Lo stupore a scuola* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3 (1): 35-41, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.115

Copyright: © 2022 M. Muraglia. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

Today the school is increasingly crossed by bureaucratic and assessment requests, and the space for wonder appears increasingly narrow. Yet, the presence of culturally and emotionally stimulating learning environments would be vital to increase the students' motivation. Heuristic teaching appears to be the most suitable to evoke wonder in the learners.

Keywords: wonder, research, knowledge, transmission, motivation

La scuola dell'adempimento

L'attuale stagione della scuola in Italia non sembra lasciare grande spazio all'esperienza dello stupore. Dai pronunciamenti della politica scolastica alle prassi didattiche e valutative, tutto sembra improntato alla prevedibilità e alla *routine*, e da più parti si lamenta l'eccesso di burocratizzazione che caratterizza l'agire scolastico, che rende l'esperienza complessiva del fare scuola appesantita da adempimenti, procedure e cautele di varia natura (si pensi soltanto all'effetto paralizzante determinato dalle rigidità legate alla sicurezza o alla privacy). Da almeno un decennio i dirigenti scolastici fanno i conti con le esigenze di rendicontazione del sistema, che hanno riempito le istituzioni scolastiche di adempimenti quali il Rapporto di Autovalutazione (RAV) o il Piano di Miglioramento (PDM), entrambi strettamente legati al Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). L'ipertrofia burocratico-valutativa del sistema scuola, col suo linguaggio tecnocratico, ha certamente reso gli insegnanti molto attenti alle procedure con cui sono chiamati a dichiarare ciò che ogni giorno viene agito nelle aule. La compilazione del registro elettronico, le programmazioni, che certo con lo stupore hanno scarso nesso, nonché tutta la modulistica che quotidianamente si rende necessaria per svolgere qualsiasi attività curricolare o extracurricolare, occupano la vita professionale degli insegnanti fino a rendere sempre meno disponibile il tempo che occorrerebbe loro per tentare di affrontare

la sfida pedagogico-didattica posta dalle generazioni di questo tempo liquido e iperconnesso, in cui lo stupore rischia di essere merce piuttosto rara nel grande supermercato del web in cui tutto il conoscibile ed esperibile appare a portata di click.

È davvero una sfida educativa e didattica quella di riuscire a reintegrare lo stupore nelle aule scolastiche, soprattutto a partire dalla scuola secondaria di primo grado, quando sembra farla da padrone un mix tossico di noia e di ansia da prestazione. Processi didattici noiosi vengono subito in nome della necessità di essere all'altezza delle prestazioni richieste, soprattutto se queste ultime rivestono carattere di adattività, ovvero di congruenza rigida con quel che è stato trasmesso in classe. Se si considera che la politica scolastica nazionale ha elevato i test Invalsi, cioè delle prove di carattere adattivo, ad indicatore supremo dello stato di salute degli apprendimenti dei nostri allievi, si potrà valutare quanto possano essere incoraggiati gli insegnanti italiani a promuovere didattiche dello stupore.

La didattica tra scoperta e trasmissione

Ma cosa intendiamo affermare con quest'ultimo costrutto, che certamente non può far parte, così come qui formulato, della manualistica pedagogica e didattica? Se partiamo dal presupposto che può stupire soltanto qualcosa di inatteso, qualcosa che rompe la routine e determina una *discontinuità del sentire*, non possiamo negare che l'esperienza dell'apprendere dovrebbe candidarsi ad essere luogo principe dello stupore. Esso infatti si lega ai concetti di "sorpresa" e di "scoperta", che in ambito scolastico hanno una certa pregnanza, soprattutto se si prende in considerazione il loro contrario, ovvero "prevedibilità". Quando non c'è niente da scoprire, forse questo accade perché tutto è già dato per scontato e va solo trasmesso.

Lo scenario pedagogico-didattico dunque presenta una polarità ben definita, che vede in tensione da un lato la *scoperta*, dall'altro la *trasmissione*, quali dispositivi non necessariamente escludentisi ma certamente connotati da ambienti di apprendimento in cui l'atto del conoscere si configura in forme diverse. Per approfondire quest'aspetto è necessario distinguere la conoscenza come esperienza primaria dell'umano dalle conoscenze come specifici oggetti culturali, come insiemi acquisiti di dati, eventi, fenomeni che caratterizzano la crescita dell'individuo.

È indubbio che un compito ineludibile dell'istruzione scolastica è quello di favorire l'acquisizione di conoscenze. Ma è altrettanto indubbio che l'istruzione non può li-

mitarsi a questo. La società attuale è sovente individuata come "società della conoscenza".¹ L'esperienza del conoscere costituisce il cittadino del nostro tempo, e molta enfasi oggi viene posta sulla capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita (*long life learning*). In questa prospettiva l'accento è posto, piuttosto che sulle specifiche conoscenze che caratterizzano i curricula di ogni ordine e grado scolastico, sull'*attitudine più generale alla conoscenza* che connota antropologicamente ogni individuo. Un soggetto capace di dotarsi degli strumenti via via più adatti per acquisire nuova conoscenza è oggi da considerare un individuo "colto", non più nel senso di "erudito", infarcito di nozioni, bensì nel senso di un individuo aperto, flessibile, capace di esplorare lo spazio conoscitivo con spirito indagatore, disponibile a rivedere i propri punti di vista.²

Apertura all'inedito

Proprio l'aspetto della *curiositas*, intesa come apertura all'inedito, potrebbe avere punti di contatto con la polarità scoperta-trasmissione da cui ha tratto origine questa riflessione sul conoscere. Oggi la conoscenza non è più confinata dentro scrigni enciclopedici come nel passato. Siamo davanti già da alcuni decenni ad una mutazione epistemologica, fortemente indotta dalla digitalizzazione dei processi conoscitivi, che ha reso permeabili i confini tra i saperi e molto meno analitica e lineare di una volta l'esperienza del conoscere, che viaggia oggi su strade in cui i codici si ibridano, il verbale e il non verbale si contaminano e le conoscenze sono sempre aperte a nuovi sviluppi.³

Di fronte a questo scenario la scuola è chiamata in causa perché non può limitarsi a trasmettere conoscenze senza pensare alla *conoscenza* come attitudine permanente. Per questo diventa necessario favorire negli allievi la capacità di produrre a loro volta conoscenza sulla base di un desiderio esplorativo incessante, che li spinge a dare il meglio di sé nel comprendere come sia possibile guardare il reale con i metodi delle varie discipline di studio. Oggi infatti il conoscere assume proprio i tratti della sorpresa

1 E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione Europea 1995.

2 Nel suo celebre *La testa ben fatta*, Cortina, trad. it. di S. Lazzari, Milano 1999, Edgar Morin ha indicato ai sistemi scolastici la via per un insegnamento capace di superare il nozionismo disciplinarista e di aprirsi ad una visione integrata e complessa dei saperi.

3 Il tema epistemologico del confine tra i saperi è illustrato in S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile*, Armando, Roma 2006. Un'indagine sulla digitalizzazione dei processi conoscitivi è contenuta in G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Laterza, Roma-Bari 2018.

e della scoperta, dell'oltrepassare quelle colonne d'Ercole che un tempo rappresentavano confini invalicabili. La scuola da questo punto di vista è chiamata a creare nuovi Ulisse o, se vogliamo, nuovi Leonardo.

Lo zoccolo duro delle discipline

Per tornare alla polarità di partenza, quella generata dalla riflessione sullo stupore e costituita dall'antinomia – o meglio dalla dialettica – tra scoperta e trasmissione, ritengo che nessuna scoperta sia possibile al di fuori di un quadro di conoscenze organizzato e quindi da forme di trasmissione del sapere. Il duro lavoro dell'acquisizione di conoscenze organizzate resta ineludibile in ogni ordine e grado di istruzione, e le discipline di studio infatti non possono fare a meno dei loro repertori di fatti, teorie, principi desunti dalla ricerca e volti a creare nei discenti i quadri di riferimento necessari per acquisire conoscenze inedite e istituire nuovi e sorprendenti scenari conoscitivi. Per questo occorre prendere le distanze da ogni retorica riguardante la didattica trasmissiva, come se si trattasse di un vecchio armamentario pedagogico da dismettere a favore di didattiche attive, coinvolgenti, ricostruttive.

In realtà l'insegnamento trasmissivo ha la sua funzione nel processo di apprendimento, perché fornisce i mattoni necessari per la costruzione dell'edificio conoscitivo necessario allo sviluppo intellettuale ed emotivo dell'allievo. Non è detto che già nella fase trasmissiva dell'insegnamento non possano annidarsi possibilità di stupore per gli allievi. Non è la trasmissione in sé che si oppone allo stupore. Né la noia deve legarsi necessariamente alla trasmissione, se quest'ultima assume il carattere di mediazione e divulgazione culturale di qualità. Ma è di tutta evidenza che la trasmissione costituisce premessa necessaria, ancorché non sufficiente all'apprendimento, che inevitabilmente deve percorrere i sentieri della ricerca personale, della ricostruzione, dell'interpretazione e della valorizzazione personale ed esperienziale.

La scuola delle domande

La scuola della ricerca e dello stupore è anche la scuola delle domande, come e più della scuola delle risposte. Nell'immaginario comune la bravura si misura nella capacità di dare la risposta esatta, secondo un paradigma adattivo che riduce il sapere a repertorio di cose da... sapere. Come si è fin qui argomentato, l'esperienza conoscitiva degli allievi, pur necessitando di repertori solidi di contenuti, trova il suo vero sviluppo quando è capace di formulare domande agli stessi contenuti appresi. La domanda è già rivelativa dello stupore, perché si situa

dentro un orizzonte di attesa. L'allievo non è soddisfatto e desidera saperne di più. Per questo elabora una domanda, che può essere domanda di chiarimento, ma anche domanda di approfondimento.

Un ambiente di apprendimento per il desiderio di conoscere

Alla luce delle considerazioni fin qui proposte, diventa importante tentare di descrivere un ambiente di apprendimento in cui la trasmissione e la ricerca convivano in forme armoniose e l'obiettivo comune di docenti e discenti sia quello di incrementare il desiderio di saperne e di capirne di più. Quali sono i principi pedagogici e didattici accreditati dalla ricerca più recente che sembrano avere le carte in regola per quest'impresa? Distinguerò per comodità espositiva, pur nella consapevolezza del loro intreccio indissolubile, tre aspetti capitali del fare scuola quotidiano: l'aspetto più strettamente cognitivo, l'aspetto didattico-metodologico e l'aspetto affettivo-relazionale.

Aspetto cognitivo. Quest'aspetto è ineludibile per comprendere come possa essere costruito un ambiente di apprendimento capace di ispirarsi alla ricerca e alla scoperta. L'esperienza a contatto con i bambini insegna che lo stupore per il manifestarsi di aspetti inediti della realtà costituisce un fattore primario di apprendimento. Si potrebbe dire che durante l'infanzia lo stupore rappresenta il motore primo della motivazione ad apprendere, ed è ciò di cui solitamente tengono adeguato conto gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, sostenute dai documenti ministeriali che per quei gradi di scuola prevedono didattiche esplorative, coinvolgenti, capaci di catturare l'attenzione dei bambini.⁴ In realtà bisogna riconoscere che questa dimensione dell'animo umano non si perde mai. Ciò che attira l'attenzione e suscita maggiormente il desiderio di apprendere, anche nelle età successive, è in qualche modo quel che risulta capace di non essere routinario, di superare lo scontato dei propri schemi concettuali.

È in gioco qui la questione della continuità e della discontinuità nella progressione degli apprendimenti. È un caposaldo della pedagogia che un apprendimento risulti tanto più agevole quanto più possa legarsi agli apprendimenti precedenti. Ma questo non nega la possibilità di irruzione sorprendente dell'inedito, ove per inedito non si intenda necessariamente più "difficile" – per il fatto di

4 In questa direzione vanno le *Indicazioni ministeriali per il curriculum* (DM 254/2012); nel suo *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014, Franco Lorenzoni mette in scena una didattica capace di rendere i bambini protagonisti attivi e stupiti davanti ai misteri della conoscenza.

risultare dissonante rispetto a quanto già imparato –, ma sfidante proprio perché dissonante e capace di interpellare criticamente gli apprendimenti precedenti. Questa capacità sfidante dell'argomento in dissonanza cognitiva può aumentare la possibilità che la sua assunzione negli schemi cognitivi dell'allievo avvenga con successo, proprio in virtù della capacità del nuovo sapere di “sorprendere” e incuriosire. In altri termini, dal punto di vista cognitivo, si può ritenere che l'esperienza dell'apprendere consista in un processo che consente a nuove conoscenze di essere assimilate in una piattaforma di conoscenze già esistenti. Ma il processo di assimilazione certamente trarrà giovamento dallo “stupore” legato alla particolare sfida che il nuovo sapere pone agli schemi cognitivi già in possesso dello studente.⁵

Nell'evoluzione della carriera scolastica, dunque, la vicenda cognitiva del bambino che si “stupiva”, e per questo imparava, non ha cesure. Anzi, proprio chi si occupa dell'età adolescenziale evidenzia come la fascia di età che va dagli 11 ai 15 anni sia attirata proprio da tutto quel che è in grado di sfidare l'intelligenza e per questo di attecchire nel registro emozionale dei ragazzi. Scrive Umberto Galimberti:

Se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore incomincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare.⁶

Aspetto didattico-metodologico. Quanto fin qui discusso indubbiamente interpella la capacità dell'insegnamento di costruire ambienti di apprendimento in cui lo stupore, inteso come sorpresa e come scoperta, possa costituire il perno dell'organizzazione didattica. La ricerca pedagogica già da anni insiste sulla necessità di un superamento dell'unicità del modello trasmissivo di insegnamento tradizionalmente inteso (sapere preconstituito-spiegazione frontale-compiti per casa-ripetizione-voto) a favore di un insegnamento ad ampia valenza operativa, per problemi, capace di costruire negli studenti vere e proprie competenze, intese come attitudini all'utilizzo consapevole delle conoscenze apprese.⁷ Tra i vari modelli della didattica ce n'è uno che interpreta bene quest'istanza. È quello della didattica euristica.

5 D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, trad. it. di D. Costamagna, Milano 1998 (ed. orig. 1968).

6 U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007.

7 S. Fioretti, *Laboratorio e competenze*, Franco Angeli, Milano 2010.

Quel che oggi si chiama “didattica euristica” è certamente riconducibile all'insegnamento di John Dewey, il pedagogista statunitense che ha accentuato al massimo il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Su questo però è giusto sgomberare il campo da alcuni equivoci che il riferimento a Dewey ha potuto generare negli anni. Il legame dell'apprendimento con l'esperienza, secondo lo studioso americano, non è immediato. Il cosiddetto *learning by doing*, in altri termini, non può risolversi in una sorta di attivismo irriflesso, ma necessita di una vera e propria *riflessione sull'esperienza*, che consenta agli allievi di coglierne i tratti significativi e le possibilità di formalizzazione. Da questa precisazione discendono conseguenze molto importanti per un insegnamento che voglia utilizzare l'esperienza come leva per lo sviluppo delle competenze dei ragazzi. A tal scopo è importante riflettere, attraverso la tabella comparativa che segue, sui caratteri della “scuola attiva” di John Dewey in raffronto alla scuola tradizionale.

Scuola tradizionale	Scuola attiva
Apprendimento	
Il processo di istruzione determina l'apprendimento	L'apprendimento è il risultato di un processo di ricerca ‘attiva’ svolto dal soggetto
Curricolo	
I saperi disciplinari vengono trasmessi	Le attività sono volte ad acquisire un metodo di ricerca, si svolgono in modo autonomo
Le conoscenze sono essenziali per l'apprendimento	È importante apprendere il significato dei fatti, le conoscenze non hanno valore educativo
L'argomento viene presentato in forma logica o cronologica	L'argomento viene presentato in forma di unità significative, i contenuti sono scelti sulla base dei riferimenti al contesto locale
L'apprendimento si valuta in relazione all'acquisizione dei fatti e delle informazioni	L'apprendimento viene valutato in relazione alla crescita dell'allievo

Insegnanti	
Gli insegnanti decidono, redigono e trasmettono direttamente i contenuti curriculari	Gli insegnanti non intervengono direttamente, organizzano situazioni di apprendimento problematiche e aperte da far esplorare e pianificare ulteriormente agli studenti
L'insegnante mantiene il controllo disciplinare della classe	I ruoli e le norme di comportamento sono inseriti nel gruppo, rappresentano l'esito di esperienze riflessive svolte in un clima collaborativo
Allievi	
Gli allievi, individualmente, svolgono compiti esecutivi, memorizzano conoscenze, apprendono fatti, procedimenti e regole	Gli allievi, in collaborazione reciproca, intervengono nella soluzione di problemi, esplorano autonomamente percorsi risolutivi, elaborano e pianificano progetti di ricerca, realizzano oggetti e prodotti
Il bambino acquisirà il modello di comportamento degli adulti	Il bambino diventa adulto tramite il processo di educazione e maturazione
L'interesse è un elemento incidentale	L'interesse ricopre un ruolo fondamentale per l'attivazione delle esplorazioni
Limiti: l'elaborazione di strategie euristiche risulta difficoltosa; gli apprendimenti conseguiti appaiono scarsamente significativi e trasferibili; le concezioni profonde e stabili nel tempo risultano scarsamente modificabili	Limiti: non necessariamente si osserva lo sviluppo di valide conoscenze a fronte di situazioni adattive ai problemi posti

Da S. Fioretti, *Laboratorio e competenze cit.*, pp. 57-58

Alcune considerazioni possono essere tratte dalla lettura dello schema di sintesi. A livello del curricolo, è possibile evidenziare che la differenza, sia pur espressa in termini schematici, tra le due concezioni di scuola consiste nella significatività delle conoscenze. Una scuola della ricerca e della scoperta è una scuola del significato, nel senso che promuove apprendimenti significativi. È classica la distinzione elaborata da David Ausubel tra apprendimento significativo e apprendimento ricettivo, in cui quest'ultimo viene così rappresentato:

L'acquisizione dei contenuti delle varie materie è soprattutto una manifestazione di apprendimento ricettivo. Ciò equivale a dire che il contenuto principale di ciò che viene appreso viene presentato all'allievo in forma più o meno definitiva. In questa situazione gli si chiede soltanto di comprendere il materiale e di incorporarlo nella sua struttura cognitiva in modo che ad un dato momento possa essere utilizzato per la riproduzione, per una correlazione o per la soluzione di un problema.⁸

Dal punto di vista didattico-metodologico l'adozione di un punto di vista significativo, o anche ricostruttivo, dell'apprendimento implica la capacità degli insegnanti di sposare la cosiddetta *pedagogia del compito*, ove per compito non si intenda la meccanica applicazione di contenuti trasmessi, bensì l'attivazione delle risorse del soggetto affinché il sapere appreso possa essere messo in gioco di fronte a situazioni complesse. La pedagogia del compito con tutta evidenza è alla base del costruito di competenza che caratterizza l'elaborazione pedagogica degli ultimi decenni.⁹

Tutto questo non è stato ignorato dalle politiche scolastiche europee i cui documenti hanno influenzato le scelte del nostro Paese. A proposito di competenze, il D.M. 9/2010, che riguarda la certificazione delle competenze al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, illustra i livelli di competenze che i ragazzi sono chiamati a raggiungere utilizzando proprio la nozione di "compito". È utile considerare la formulazione del livello intermedio di competenza: *Lo studente svolge compiti e risolve problemi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e abilità acquisite*. Come si può vedere, siamo davanti ad uno studente che, lungi dal recepire meccanicamente nozioni, è atteso a prestazioni attive, in cui deve assumersi delle responsabilità in ordine alle risorse da attivare di fronte a compiti e problemi.

⁸ Ausubel *cit.* p.147.

⁹ F. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. it. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2000; M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011.

Un altro aspetto evidenziato dallo schema di sintesi presentato in precedenza è quello dell'*apprendimento cooperativo*. È ormai accreditato tutto un filone di studi che vede nell'*imparare insieme* una possibilità importante di apprendimento significativo. L'esperienza della collaborazione tra compagni, in contesti in cui occorre creare un prodotto o realizzare un'impresa comune (si pensi ad esempio alla realizzazione di un periodico di istituto o di una rappresentazione teatrale o ancora di un video), risulta davvero feconda in ordine alla valorizzazione degli apprendimenti proprio perché, in una logica progettuale e non ripetitiva, gli aspetti della scoperta e della sorpresa, tratti fondanti di una didattica euristica, salgono certamente alla ribalta del processo didattico.

Sempre in riferimento allo schema di sintesi, un ultimo elemento deve essere messo in evidenza, ed è quello dell'interesse. Una scuola della scoperta e della sorpresa certamente è una scuola che suscita l'interesse e la motivazione degli studenti, e la leva della motivazione intrinseca (ovvero quella non legata esclusivamente ai voti e ai premi) è da tutti riconosciuta come quella che meglio è in grado di generare apprendimenti significativi.¹⁰

Dunque si può ritenere che il versante didattico-metodologico della questione "stupore" risulti fortemente interpellato dalla possibilità che l'acquisizione della conoscenza scolastica avvenga in contesti ad alto tasso di significatività.

Aspetto affettivo-relazionale

Quest'aspetto non è da considerare subordinato agli altri due, bensì intimamente connesso. Tuttavia non va dimenticato che la dimensione affettiva e relazionale dell'esperienza scolastica, per quanto di fondamentale importanza, acquista pregnanza dal compito specifico della scuola che è quello di favorire le condizioni per l'apprendimento. Se così non fosse la scuola costituirebbe una qualsiasi agenzia di socializzazione ed i suoi confini sbiadirebbero a favore di un vago benessere. Invece la scuola resta un luogo in cui *il sapere è orientato alla formazione dei soggetti che apprendono*, ed è proprio questo che rende necessaria una riflessione a tutto campo sull'incidenza della componente affettivo-relazionale sui processi di istruzione che si realizzano nelle aule scolastiche.¹¹

10 Sull'incidenza dell'interesse sulla motivazione allo studio, vd. P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*, UTET, Torino 2012.

11 L'integrazione dell'affettività nei processi di istruzione è illustrata efficacemente dai contributi raccolti nel volume curato da Massimo Baldacci *I profili emozionali del curriculum*, Francoangeli, Milano 2009.

Qui saranno messi in evidenza alcuni aspetti affettivo-relazionali dello stupore che connotano la vita scolastica, potremmo dire, come *effetti collaterali* delle pratiche di istruzione. Una sorta di "fenomenologia dello stupore" tratta dall'esperienza didattica.

Un primo elemento da considerare è lo stupore nei confronti di se stessi e dei compagni. Spesso i ragazzi costruiscono un'immagine scolastica di sé che risulta difficile da scalfire. Solitamente ci si riferisce in questi casi all'immagine negativa, ma qui vorrei prendere in considerazione anche l'immagine positiva che sorprendentemente va in frantumi a contatto con nuove sollecitazioni e nuove esperienze. L'insegnamento ha il compito di evitare stereotipi e per far questo deve creare le condizioni didattiche più opportune per diversificare gli assetti e mettere tutti nelle condizioni di cimentarsi su compiti di varia natura. La diversità degli stili di apprendimento dei ragazzi infatti pone la necessità di fare emergere le loro "bravure" in vari modi, ora consentendo interventi in una lezione frontale, ora assegnando compiti di riformulazione a favore dei compagni, ora creando responsabilità all'interno di gruppi di lavoro e quant'altro. Non raramente accade che in contesti di lavoro non convenzionale ci si stupisca nel vedere brillare un compagno che fino a quel momento non veniva ritenuto in grado di esprimere certi talenti.¹² E allo stesso modo capita di vedere esitare un altro studente che abitualmente rende bene, con alte valutazioni, in contesti di apprendimento che sollecitano soltanto una parte delle sue risorse (ad esempio la memoria o la padronanza linguistica). Le intelligenze, come ha spiegato Howard Gardner, sono di varia natura, e a volte chi esercita efficacemente una certa intelligenza può risultare inefficace in un'altra: in questi casi lo stupore è inevitabile. Ma si tratta di uno stupore, per così dire, non augurabile, perché bisognerebbe che ogni allievo venisse messo *ordinariamente* nelle condizioni di esprimere il meglio di sé.¹³

C'è un seconda dimensione dello stupore da considerare, sempre in ambito affettivo-relazionale. Lo stupore che i ragazzi provano quando l'insegnante esce dal suo stereotipo istituzionale e fa vedere di sé qualcosa che essi non si aspettano. Ovvero quando l'insegnante narra qualcosa di sé, del proprio passato, esprime le sue stesse emozioni generate da esperienze particolari. La professione insegnante infatti generalmente è accompagnata da quel che

12 Sul talento nelle aule scolastiche rinvio a M. Muraglia, *Il talento a scuola*, in "Le nuove frontiere della scuola", La Medusa, Marsala 26/2011.

13 H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, trad.it. di L. Sosio, Milano 2004 (ed. orig. 1983).

abbiamo adesso definito stereotipo istituzionale. Si tratta dell'idea che l'insegnante debba essere *super partes*, dedicarsi esclusivamente alla trasmissione del sapere, evitare in tutti i modi di aprire varchi emotivo-affettivi nella relazione con gli studenti e quant'altro. Si tratta di un vero stereotipo e si comprende bene tutto questo non certo all'inizio della carriera, ma quando si è già fatta una cospicua esperienza di rapporto con i ragazzi e non c'è il rischio (almeno non dovrebbe esserci) di equivocare sul rapporto tra istituzionalità e autenticità.

I ragazzi hanno bisogno di insegnanti capaci di fare il proprio lavoro in ossequio a criteri di serietà e imparzialità, ma questo può non bastare. Certamente non può più bastare alle attuali generazioni di ragazzi, forse più fragili, come vorrebbe qualcuno, dei coetanei del passato e pertanto bisognosi di relazioni col mondo adulto in cui possano anche avvertire il calore di una narrazione, di un'espressione più gioiosa, di un'emozione.¹⁴ Eppure l'esperienza dimostra che per un insegnante la capacità di trarre occasione dagli stessi saperi disciplinari per assumere un atteggiamento più conviviale verso la cultura, oppure per narrare qualcosa che ha caratterizzato la propria giovinezza e che oggi magari suscita ilarità, è una capacità che può suscitare uno stupore positivo nei ragazzi, che sanno di aver davanti una figura non routinaria, capace continuamente di "sparigliare" il paludato assetto didattico della lezione e creare interesse, voglia di scoprire nuovi aspetti della cultura e, attraverso di essa, della vita. Ecco, possiamo dire che questo stupore in fondo finisce per riassumere tutti gli altri "stupori" di cui si è qui discusso. Un insegnante che fa scuola in modo da far vivere l'esperienza di apprendimento come *avventura del pensiero* è certamente un insegnante che suscita stupore nei suoi allievi per due motivazioni contrastanti: per l'esperienza di scoprire aspetti imprevedibili del mondo culturale e, purtroppo, anche per la rarità di quest'incontro in rapporto all'ordinaria esperienza.

In ultima analisi assumere lo stupore, e con esso la sorpresa e la scoperta, come chiavi di lettura per immaginare la scuola può consentire una rivisitazione di tanti aspetti del fare scuola quotidiano. È convinzione di chi scrive che solo insegnanti capaci di stupire non con "effetti speciali", ma con un'ordinaria didattica ispirata al desiderio di catturare gli studenti al sapere potranno non

soltanto ottenere la gratitudine permanente dei propri allievi¹⁵ ma soprattutto produrre nella scuola un'innovazione davvero all'altezza delle aspettative sociali.

14 I bisogni degli adolescenti attuali sono ben scandagliati da G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina, Milano 2008.

15 Il tema è trattato in M. Muraglia, *Le radici professionali della gratitudine scolastica*, in "Le nuove frontiere della scuola", La Medusa, Marsala 31/2013.