



DI ORIENTAMENTO

QUADERNI



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA

DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE,
CULTURA, SPORT E PACE

Servizio istruzione e orientamento

Periodico semestrale
II semestre - Dicembre 2006
Anno XV - N. 29

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Benessere a scuola

•

Peer education

•

Violenza a scuola

•

Percezione della legalità e dell'illegalità

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Giovani stranieri in FVG

•

Progetto Dispersione

•

Considerazioni su SOR.PRENDO

INFORMA

LIBRI

29



Orientamento e Scuola

Orientamento e Società

Informa

Libri

Centro risorse

Allegato

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE	Redazione.....	3
Benessere a scuola	Tessaro F.	4
Peer-education	De Marchi F.	14
Violenza a scuola	Bertini F.	20
Percezione della legalità e dell'illegalità	Milanese F., Sponza G., Fabbro M.	26
Un nuovo ruolo per l'orientamento a scuola.....	Laudadio A., Baumgartner M., Conti M., Amendola M.....	34
Indagine sulle immagini di orientamento negli insegnanti di Scuola superiore	Batic N., Burba G.....	40
Vela: una rete di orientamento nella transizione dalla Scuola media alla Scuola superiore	Fontana R.	50
Una rete di orientamento nell'Alto Friuli.....	Zoff G.	58
Considerazioni sulla sperimentazione di SOR.PRENDO.....	Cornacchia M.	64
Giovani stranieri in FVG	Not E., Vignocchi M.	74
Progetto Dispersione del Comune di Monfalcone.....	Franceschini F.	86
<i>Lo psicologo tra i banchi</i> (M.V. Masoni)	Ustulin L.	104
Le attività di Ri.T.M.O. <i>FOCUS GROUPS "RITMO"</i>	CeTRANS	



LA COSTRUZIONE DEI SAPERI QUANDO LA PARTECIPAZIONE ALLA CONOSCENZA È BENESSERE

Fiorino Tessaro

L'allievo, a tutte le età,
e per vivere bene
la sua condizione
di persona che apprende,
deve farsi carico
del proprio apprendimento,
deve cioè comprenderne
il senso e lo scopo,
ed esserne responsabile

ASSIOMI DEL BENESSERE

Potrebbe sembrare un titolo più provocatorio che paradossale. Quando mai s'è visto un ragazzo felice di andare a scuola? Molto più spesso vediamo ragazzi contenti quando fanno qualcosa per conto loro e in quel fare apprendono, costruiscono un loro sapere. L'intento didattico dovrebbe essere quello di scoprire i processi cognitivi che l'allievo mette in atto per conto suo per trasportarli, valorizzarli, promuoverli e consolidarli in ambito scolastico.

Partiamo da tre assiomi:

1. Il benessere è una condizione della persona nella ricerca di equilibri dinamici tra *ciò che è* e *ciò che vorrebbe essere*, nell'accettazione di *ciò che è* e nella consapevolezza di *ciò che potrebbe diventare*, in conti-

nua, ma non ansiosa, tensione al miglioramento.

2. Il benessere è una categoria psico-sociale poiché riguarda la percezione di sé nel mondo, del soggetto in relazione con gli altri.
3. Il benessere scolastico è un processo sistemico che arricchisce i paradigmi psico-sociali contestualizzandoli in senso formativo.

Alla luce di questi concetti il benessere scolastico può essere interpretato:

- in ottica strettamente *psicologica* focalizzando l'oggetto di analisi nello star bene della persona, diagnosticando il suo malessere, come soggetto in apprendimento, e individuandone le strategie per il superamento;
- in ottica prevalentemente *sociologica* in cui l'oggetto di analisi è lo star bene "relazionale" del singolo e del gruppo sociale insieme, indagando i problemi reali di convivenza, sviluppando modelli interpretativi e prefigurando possibili politiche di intervento scolastico;
- in ottica squisitamente *pedagogica* in cui l'oggetto di analisi è lo star bene come processo formativo di costruzione della persona e della comunità a completamento del modello psicologico, qui l'attenzione è al senso, al processo di sviluppo dell'uomo; a integrazione del modello sociologico, qui il contesto socio-relazionale abbraccia la comprensione del presente per prospettive teleologiche.

Le tre visioni, psicologica, sociologica e pedagogica, non vivono sole ma si intrecciano in situazioni e contesti d'uso, che di volta in volta prediligono l'una o l'altra. Nella scuola l'insegnante predispone situazioni e contesti che favoriscono lo star bene dell'allievo:

a) con la promozione della *conoscenza di sé* nell'allievo e con lo *sviluppo metacognitivo dell'autostima*. È questo un approccio permeato di attenzioni psicologiche al soggetto, che richiede competenti capacità di ascolto, di orientamento alla persona, di empatia;

b) con la promozione di validi *sistemi relazionali* tra gli allievi sviluppando dinamiche di gruppo favorevoli all'apprendimento. Nell'approccio socio-relazionale, molto frequentato in particolare nella scuola primaria, il benessere del gruppo segna il passaggio dal concetto di personalità a quello di *sintalità*. Come in un soggetto-individuo la personalità è il modo in cui egli interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza in equilibrio (benessere) con l'ideale di sé *la sintalità è il modo in cui un gruppo interpreta e rende unica ed unitaria la sua esperienza, secondo la pluralità vissuta*. Essendo il gruppo un "organismo vivo" dotato di potenzialità conoscitive ed operative comuni e condivise, la sintalità (o "sintesi delle personalità") è il benessere del gruppo nel processo di costruzione della sua immagine e della sua identità

c) con la pluralità personalizzata di metodi e di tecniche con cui l'insegnante avvicina la



Orientamento e scuola

conoscenza all'allievo. È questo l'approccio metodologico (che abbiamo già affrontato in un precedente articolo) che interpreta il benessere come il *piacere del viaggio*. L'insegnante è l'organizzatore di una proposta formativa complessa, organizzata e vissuta, di contenuti e di metodi, di valori e di strategie, di visioni del mondo e di tecniche operative. Qui il metodo si configura come *l'itinerario*, la *procedura* messa a punto e organizzata dall'insegnante. Per l'allievo l'itinerario si trasforma in viaggio, in *percorso da seguire*, in *processo* reale e vissuto;

d) con i *saperi disciplinari* che porta all'allievo, che seleziona per l'allievo. È questo l'approccio epistemologico al benessere che interpreta i saperi intesi come *mediatori scientifici e culturali*, in cui ogni disciplina presenta valenze metodologiche plurali, sia nel suo farsi come disciplina accademica, sia nel suo proporsi come disciplina-insegnamento. La mediazione scientifica e culturale comporta la ricerca dei metodi e delle tecniche che accomunano (o per lo meno, avvicinano) i "modi" dell'apprendere dell'allievo con i "modi" del sapere della disciplina.

IL BENESSERE SCOLASTICO COINVOLGE L'ADOLESCENTE

Considerare l'adolescenza una fase di transizione significa banalizzare la storia della persona

(tutti i periodi della vita sono di transizione!); allo stesso modo indicare la scuola secondaria come segmento formativo di transito per il mondo del lavoro o per l'istruzione universitaria significa non comprendere le peculiarità evolutive della relazione educativa. Le strategie dell'insegnamento, per essere efficaci, devono commisurarsi alle modalità ai processi di apprendimento nell'allievo. E l'apprendimento nella secondaria, pur nell'estrema varietà e instabilità che caratterizza ogni processo adolescenziale, si impernia *nella costruzione del pensiero formale, nel potenziamento della metacognizione, nel ragionamento sul possibile, nella produzione funzionale, nella presa in carico consapevole della propria esistenza*.

Lo scopo della secondaria non è quello di insegnare un mestiere, e neppure quello di socializzare, ma è quello di *insegnare a pensare*: offrendo modelli e basi di conoscenza, codici linguistici, progetti di ricerca, strutture di pensiero e di azione che sono appannaggio delle discipline, delle scienze, delle tecnologie e delle arti. Le strategie didattiche per l'insegnamento secondario non possono che essere versatili: devono disegnarsi sui modelli metodologici ed epistemologici delle discipline e nel contempo devono fondarsi sugli stili, sui talenti e sulle potenzialità dell'apprendimento adolescente. La domanda cruciale allora è *quali sono i possibili equilibri, le mediazioni o le integrazioni tra i modi disciplinari del conoscere e i modi personali dell'apprendere?*

Per ogni età le strategie didattiche comportano l'organizzazione efficace dei metodi e delle tecniche nella relazione tra soggetto che apprende e saperi da insegnare. Ebbene, nella scuola primaria tale strategia è fortemente centrata sul soggetto: *l'allievo-bambino*, con i suoi saperi e le sue motivazioni, con le sue potenzialità e le sue esperienze, con i contesti d'uso a lui consueti, è il fulcro della metodologia nella scuola dell'infanzia e in quella elementare; e in tale metodologia le discipline figurano come modelli organizzatori di conoscenza, i saperi formali sono pretesti cognitivi, occasioni funzionali allo sviluppo dei processi di apprendimento. Per altro verso, nella formazione universitaria e nei corsi post-diploma la strategia didattica per *l'allievo-adulto* è tutta centrata sui saperi scientifici e specialistici del campo di studio e di ricerca, ed in vista delle loro applicazioni professionali; la metodologia d'insegnamento vede il modellarsi del soggetto alle *formae mentis* della disciplina e/o della futura professione, secondo logiche simulative. Nell'insegnamento secondario, per *l'allievo-adolescente*, sono presenti entrambi i fuochi: i saperi e i soggetti; la centratura metodologica non sta solo negli uni o solo negli altri, ma nella *processualità delle relazioni* tra essi possibili e nel governo della *complessità degli scenari formativi* che di volta in volta vengono a determinarsi¹.

Le strategie didattiche per la se-



LA COSTRUZIONE DEI SAPERI

condaria devono trovare risposte efficaci a molte questioni:

- Quanta e quale conoscenza disciplinare va offerta senza prevaricazioni specialistiche?
- Come organizzare i raccordi interdisciplinari nell'unitarietà del soggetto che apprende?
- Come stimolare la motivazione allo studio?
- Come affascinare lo studente alla molteplicità degli oggetti di studio e ai processi (cognitivi, mentali, organizzativi) per accedervi?
- Quali ambienti formativi predisporre?
- Come alternare metodologie ricettive e quelle per scoperta, approcci laboratoriali e percorsi di ricerca?

Naturalmente non esistono soluzioni universalmente e perennemente valide: *l'insegnamento secondario si disegna in situazione* secondo le peculiarità dello specifico gruppo di allievi e le potenzialità del singolo studente. Ciò non significa abbandonare il metodo per cavalcare la continuità e la creatività (P.K. Feyerabend, 1973): significa, al contrario, dominare a tal punto i metodi e le tecniche da non rimanere ad essi vincolati, ma da usare come strumenti modulari per l'eccellenza formativa.

La nostra tesi di fondo è questa: lo studente della secondaria si caratterizza dalla *presa in carico, progressiva e consapevole, della propria formazione*. Il percorso verso l'autonomia (cognitiva, di pensiero critico e produttivo) deve compiersi entro il ciclo secondario; la dipendenza intellettuale del bambino deve

lasciare spazio a progetti personali consapevoli e responsabili. Perciò le strategie attivate dal docente non saranno semplicemente attente alla partecipazione dell'allievo, al suo fare applicativo ed operativo: la preoccupazione dell'insegnante sarà di *coinvolgere lo studente nella progettazione, nella co-gestione e nella co-valutazione degli apprendimenti entro contesti di ricerca (di studio e di produzione cognitiva) che accendano nell'allievo processi di pensiero e di azione omologhi a quelli delle discipline insegnate*.

L'INCROCIO DI TRE EPISTEMOLOGIE NELLA DIDATTICA PER SOGLIE DI PADRONANZE

L'omologia dei processi cognitivi tra l'allievo (*epistemologia personale*), il sapere (*epistemologia disciplinare*) e il docente (*epistemologia didattica*) permette l'incrocio e la promozione dei sistemi di costruzione della conoscenza in tutti gli attori: allievo, docente, ricercatore.

Il sistema dei *modelli di lavoro* si configura come una *didattica per padronanze* particolarmente orientata all'istruzione secondaria poiché persegue il raggiungimento di competenze esperte, consapevoli e autonome². Esso si configura insieme come un'epistemologia e una metodologia; è una interessante proposta di integrazione tra processi di ricerca disciplinari, processi di apprendimen-

to dell'allievo e processi didattici attivati in classe³.

Il modello di insegnamento si presenta come una mappa metodologica dell'intervento didattico: il docente che segue la logica dei modelli di lavoro, non percorre un diagramma di flusso con i passi predeterminati, condizionanti e obbligati, tipici delle procedure sequenziali; si immerge invece negli *spazi euristici di reti concettuali e metodologiche* entro cui ha la possibilità di costruire ed inventare molteplici percorsi formativi verso la meta stabilita.

Insegnare con i modelli di lavoro significa utilizzare uno specifico metodo, insieme progettuale e formativo, organizzato in fasi al suo interno, collegato in reti concettuali e in sistemi di padronanze al suo esterno; è predisposto dall'insegnante (con l'impiego di mezzi e strumenti, tecniche e strategie) e nel contempo valorizza l'expertise dell'allievo come contesto di apprendimento per promuovere e perfezionare competenze e padronanze. L'uso della metodologia dei modelli di lavoro affina l'attenzione dell'insegnante sui processi che l'allievo attiva per apprendere.

Un progetto di insegnamento/apprendimento, definito "*compito esperto*", è organizzato in fasi didattiche precise che accompagnano l'allievo lungo un percorso che va dalla consapevolezza dei propri saperi naturali fino al riconoscimento autonomo dei principi e delle teorie. Ogni fase, caratterizzata da peculiari processi epistemologici,



Orientamento e scuola

Fasi didattiche	Processi di apprendimento
SAPERI NATURALI	RICONOSCIMENTO METACOGNITIVO
MAPPING	MEMORIZZAZIONE - RIORGANIZZAZIONE
APPLICAZIONE	LEARNING BY DOING - LABORATORIO
TRANSFER	DISCRIMINAZIONE PER ANALOGIE/DIFFERENZE
RICOSTRUZIONE	MODELLIZZAZIONE - PENSIERO PROCEDURALE
GIUSTIFICAZIONE	ARGOMENTAZIONE - PENSIERO LOGICO
GENERALIZZAZIONE	RICONOSCIMENTO EPISTEMOLOGICO - COSTRUZIONE

Tab. 1: Fasi didattiche e processi di apprendimento.

è indirizzata allo sviluppo di specifici processi di apprendimento (Tab. 1).

Con i modelli di lavoro ci si propone di “accompagnare l’insegnante in un profondo lavoro di riconversione professionale e culturale, offrendogli chiavi di volta non tecnologiche ma culturali, non formalistiche ma epistemologiche, non disciplinistiche ma metodologiche” (U. Margiotta, 1997, p. 39). Va precisato che il concetto di padronanza non si ispira al mastery learning: a differenza di quest’ultimo che stigmatizza l’incapacità di porre l’allievo in condizione di padroneggiare situazioni complesse di apprendimento, il sistema dei modelli di lavoro assume la padronanza nella sua dimensione “sistematicamente metacognitiva e ideativo-immaginativa”, come modelli mentali, ovvero “motori esperienziali che si sviluppano entro reti di conoscenze e di esperienze, e sviluppano essi stessi reti di conoscenze e di esperienze” (ibidem, p. 42).

Il sistema dei modelli esperti muove da una concezione

costruttivista, socio-genetica e relazionale della conoscenza, che fa riferimento al pensiero di Popper (1970) e alle rivisitazioni critiche della epistemologia popperiana effettuate da Kuhn (1969) e da Lakatos (1976). L’ipotesi costruttivista rifiuta sia l’opzione innatista, secondo la quale ogni conoscenza deriva dalle caratteristiche genetiche e biologiche individuali, sia l’opzione empirista, che considera la conoscenza come un riflesso fedele della realtà oggettiva. Il costruttivismo sostiene che il conoscere è un’attività euristica di progressiva costruzione del soggetto, in virtù delle continue mediazioni cognitive che la sua mente compie nell’incontro e nello scambio con una realtà esterna complessa e mutevole. I fondamenti epistemologici della prospettiva costruttivista si coniugano con la concezione socio-genetica e relazionale, che concepisce la conoscenza come un processo che si instaura e si sviluppa soprattutto nell’interazione sociale, nella negoziazione con gli altri, per la costruzione di un mondo condiviso di

significati. In questo caso è evidente il riferimento a Vygotskij (1980) ma anche agli studi di Gardner (1987) e di Glaser (1985).

La prima azione del benessere epistemologico: la condivisione dei saperi naturali

I saperi naturali sono le esperienze di apprendimento vissute dall’allievo, precedenti allo specifico intervento didattico. L’insegnante propone il compito-progetto (l’argomento o il nodo concettuale), sotto forma di informazioni e di interrogativi tali da sollecitare gli interventi degli allievi, cui viene chiesto di rievocare e di esporre le proprie idee in merito; gli allievi devono essere liberi di manifestare idee, ipotesi personali, concezioni ingenuie, spontanee, inesperte; l’insegnante insieme agli allievi favorirà i collegamenti e le relazioni tra diverse posizioni, per costruire insieme la mappa cognitiva dei saperi naturali del gruppo⁴. In questa attività tutti i processi cognitivi, emotivi, relazionali e contestuali dell’allievo vengono sollecitati; la sua curiosità accesa, la sua autostima valorizzata. Si apre una conversazione guidata dall’insegnante nella quale i saperi degli allievi sono raccolti, trascritti su cartellone, confrontati e discussi, per arrivare ad una condivisione sui concetti di base, rappresentati nella mappa dei saperi del gruppo. Non si tratta di verificare i tradizionali prerequisiti considerati, in una concezione tecnocratica, come condizione antecedente e neces-



LA COSTRUZIONE DEI SAPERI

saria al trattamento didattico degli obiettivi previsti: si tratta invece di riconoscere e valorizzare ciò che l'allievo sa e sa fare rispetto a quanto proposto. Lo scopo non è quello di verificare abilità generali nelle risposte uniformi: la verifica è foriera di ansia e non di motivazione; né quello di stigmatizzare l'esistente: vanno esplorate le zone e gli ambiti prossimali dell'apprendimento; va favorita la presa di coscienza da parte di ciascuno di ciò che sa e che sta apprendendo con gli altri, promuovendo, oltre al riconoscimento, anche un primo arricchimento e un primo ordinamento delle preconcoscenze condivise.

Anche se "naturali", carichi di errori e di luoghi comuni, questi saperi presentano il valore e la dignità della conoscenza personale, da riconfigurare con i saperi scientifici. Sono diversi da allievo ad allievo sia a causa delle personali esperienze maturate, sia per le diverse modalità di elaborazione connesse allo stile cognitivo o alle intelligenze da ciascuno privilegiate. L'attivazione dei saperi naturali costituisce l'occasione di un primo momento di rilevazione dei modi personali di apprendere e delle forme di intelligenza di ogni allievo. Queste informazioni possono essere utilizzate per la predisposizione delle altre fasi di lavoro. Nei compiti esperti si pone, perciò fin dall'inizio l'attenzione sugli stili individuali di apprendimento degli studenti e su di essi si modula l'attività didattica. Il benessere epistemologico deve

innestarsi sul valore cognitivo dell'allievo.

I saperi naturali sono frutto di lenti processi di elaborazione che nel loro farsi hanno abbracciato e respinto ipotesi e teorie diverse. Partire dai saperi degli allievi favorisce un apprendimento più significativo perché radicato nell'esperienza cognitiva e affettiva dei soggetti e perché esito di un processo di elaborazione personale che il confronto tra gli allievi sollecita, sostiene, mette alla prova. La consapevolezza dei propri saperi produce motivazione ad apprendere, soddisfa i bisogni di realizzazione personale e di autostima, tutti elementi fondamentali per un buon apprendimento.

La fase didattica dei saperi naturali è finalizzata a creare un ambiente di apprendimento che favorisca la presa di coscienza dei propri saperi e il confronto con quello degli altri attraverso l'interazione all'interno del gruppo, nel quale l'insegnante assume il ruolo di animatore regista.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di condivisione:

- Interesse e coinvolgimento
- Elasticità e fissazioni
- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modalità di rievocazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di condivisione:

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze di base

La seconda azione del benessere epistemologico: la novità, la dissonanza, la ristrutturazione

In questa fase, definita di *mapping*, l'insegnante promuove la rielaborazione da parte dell'allievo della propria mappa cognitiva, già modificatasi nel confronto con il gruppo; presenta le nuove informazioni, incuriosisce con la novità che può essere rappresentata da contenuti, procedure, istruzioni, oppure schemi di ragionamento, argomentazioni; sollecita gli allievi a porre in relazione, a confrontare la novità con i saperi "naturali" individuali e con la mappa del sapere elaborato dal gruppo nella fase precedente e li aiuta a prefigurarsi i passi successivi, ad anticipare i possibili sviluppi, a prevedere le conseguenze applicative del sapere appreso. Questa fase non può tradursi in sole lezioni di tipo espositivo; il compito fondamentale dell'insegnante non è quello di trasmettere le novità informative, ma di utilizzarle per sollecitare il *conflitto cognitivo* tra ciò che l'allievo già conosce e ciò che può imparare. L'allievo sarà pertanto, continuamente stimolato a ristrutturare la mappa dei propri saperi, confrontandoli, per analogie o per contrasti, con i nuovi organizzatori.

L'aspetto saliente dei modelli di lavoro, che riguarda particolarmente questa fase è la qualità dei contenuti, epistemologicamente qualificati, tratti da modelli applicativi che storicamente hanno contribuito all'e-

Orientamento e scuola

voluzione della disciplina e che sono significativi per la metodologia della disciplina e per il suo *stile cognitivo* (M.R. Zanchin, 2002). Ovviamente il docente non può portare agli allievi, oggi, la disciplina⁵ così come egli l'aveva appresa ieri durante il suo percorso di studi, ma deve interpretarla per i suoi studenti. È chiamato a svolgere un'azione di *transfer*. La *disciplina accademica o scientifica* (quella dei ricercatori) ha come riferimento gli orizzonti del sapere ed è tesa alla ricerca di teorie e di modelli sempre più capaci di descrivere, di spiegare e di prevedere i fenomeni. La *disciplina da insegnare* (quella per gli studenti), invece, ha come scopo principale la traduzione dei risultati acquisiti, sia nella forma della *struttura concettuale* (conoscenze e trame dei saperi) sia della *struttura sintattica* (metodi di ricerca e linguaggi). I contenuti vengono perciò interpretati e adattati in modo da renderli non solo accessibili e comprensibili da parte degli allievi ma anche fonte di interesse e di motivazione e di senso.

Ogni disciplina ed ogni ambito disciplinare presenta proprie strutture e propri processi metodologici ed epistemologici (ovvero *le modalità del conoscere, dell'interpretare e dell'agire sulla realtà*). È opportuno che ogni insegnante riconosca i processi che specificano la disciplina che insegna e li interpreti alla luce del loro *potenziale formativo* per gli studenti.

Le ricerche in merito alla dissonanza cognitiva hanno evidenziato che ha effetti positivi se



Autoritratto come cacciatore, fine '800

l'insegnante riesce a governare la situazione in modo che:

- l'intensità della dissonanza cognitiva generata non risulti troppo elevata rispetto alle capacità cognitive o di tolleranza emotiva dei soggetti coinvolti;
- avvenga all'interno di una struttura di scopi interdipendenti, vale a dire che i soggetti si sentano realmente inseriti in una struttura di ragionamento comune;
- le informazioni riguardanti il compito siano accuratamente comunicate e comprese da tutti;
- vi sia in classe clima generale di sostegno emotivo, nel quale i soggetti si sentano sufficientemente sicuri di poter mettere in discussione le idee e le posizioni altrui senza essere attaccati aggressivamente o colpevolizzati;
- si cerchino significati, si pro-



LA COSTRUZIONE DEI SAPERI



Guido Marzuttini con cucciolo (1908 circa)

- ducano idee diverse su uno stesso evento o argomento o progetto da realizzare;
- si confrontino idee diverse tra di loro per comprendere i principi che le governano, si mettano in discussione, si difendano e si confutino con una catena di argomentazioni probanti o attendibili;
 - le controversie su queste idee siano valutate come contributi positivi e come strumenti efficaci per progredire;
 - si coordinino i punti di vista in modo da trovare una soluzione soddisfacente o provvisoria senza che nessuno si senta perdente o incapace;
 - sia sviluppata l'abilità di comprendere i sentimenti al-

- trui e le ragioni per le quali gli altri possono manifestare sentimenti diversi dai propri;
- siano incoraggiate le scelte condivise non per "votazione a colpi di maggioranza", per acquiescenza, per convenienza o per disinteresse ma per libero convincimento a seguito di ragionamenti comunemente argomentati e approfonditi.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di ristrutturazione:

- Livelli di attenzione
- Livelli di comprensione del nuovo
- Grado di pertinenza degli interventi degli allievi
- Qualità del feedback

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di ristrutturazione:

- Acquisizione di conoscenze dichiarative / procedurali
- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erranee pregresse

La terza azione del benessere epistemologico: la manipolazione della conoscenza

Nella terza fase, definita di applicazione, gli allievi sono invitati ad elaborare le formazioni ricevute applicandole in un compito da svolgere. Il processo attivato dall'allievo non è meramente esecutivo: innanzitutto dovrà ricercare e produrre analogie tra le informazioni possedute e il compito assegnato; dopo di che dovrà riconoscere la sequenza delle azioni necessarie per eseguire il compito; dovrà quindi, esercitarsi attraverso il lavoro autonomo individuale o nel piccolo gruppo; dovrà comprendere le istruzioni di una consegna, e prescrivere istruzioni ai compagni. L'azione in laboratorio consente all'allievo un'elaborazione personale delle informazioni ricevute, lo porta a misurarsi con situazioni e contesti analoghi a quelli presentati dall'insegnante o dai compagni. L'azione è caratterizzata dall'operatività e dall'elaborazione di procedure riflessive connesse al saper fare e al sapere come fare.

Lo scopo della fase applicativa è di consolidare gli schemi cognitivi, di acquisire la consapevo-



Orientamento e scuola

lezza su ciò che prima era rimasto ad uno stadio di pura intuizione, di sviluppare inferenze grazie all'attivazione di conoscenze procedurali, che nelle fasi precedenti erano date come dichiarative. L'azione dell'insegnante, in questa fase, consisterà nella predisposizione di ambienti laboratoriali e nell'assistenza e supervisione esterna delle attività in cui sono impegnati gli allievi.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di laboratorio:

- Progressione corretta dei passi di una procedura
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di laboratorio:

- Consolidamento delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne
- Grado di soddisfazione circa il risultato raggiunto

La quarta azione del benessere epistemologico: il transfer per l'auto-riconoscimento

Per affrontare e risolvere le situazioni che quotidianamente incontriamo, mettiamo in atto, con l'uso di analogie i processi di transfer. In altre parole per comprendere qualcosa di sconosciuto utilizziamo quegli strumenti cognitivi che abbiamo,

con successo, adottato in situazioni analoghe precedenti.

Con il *transfer* lo studente viene stimolato a portare se stesso, la sua esperienza, i suoi mondi: la conoscenza entra nella vita personale, anche e soprattutto al di fuori della scuola.

In questa attività il *transfer* viene intenzionalmente introdotto allo scopo di avviare una prima generalizzazione di quanto appreso. Si tratta di promuovere negli allievi il confronto tra il compito dato e le situazioni note. Possiamo ritrovare un *confronto esplicito*, dove l'insegnante guida e governa il transfer, o un *confronto implicito* dove l'insegnante si limita a fornire esempi e *controesempi* e l'allievo è chiamato a riconoscere le analogie, a ricercarle e a produrle, a riconoscere uno schema comune, a produrre uno schema nuovo, a produrre ipotesi per falsificare o confermare lo schema.

Naturalmente il transfer non lavora solo mediante analogie, ma anche attraverso le *dissonanze*, e ciò allo scopo di rilevare le differenze, di discriminare ciò che non si adegua agli schemi noti. In questo caso è necessario che l'insegnante operi a livello di *zona prossimale* di apprendimento (Vygotskij, 1980) per non incorrere in transfer inefficaci.

Che cosa osservare e rilevare durante l'attività di transfer:

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità
- Profondità (acume) e superficialità di analisi

- Partecipazione / condivisione dei transfer altrui

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di transfer:

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati

La quinta azione del benessere epistemologico: il dominio dell'orientamento nelle procedure

Questa fase, chiamata di *ricostruzione*, è importante dal punto di vista metacognitivo perché l'allievo viene portato a ricostruire e a rappresentarsi ciò che ha fatto nell'ambito del compito, riflettendo sui passi fondamentali e analizzando le eventuali difficoltà incontrate. Con i processi di ricostruzione, l'allievo è chiamato a dimostrare le proprie competenze procedurali, ad orientarsi rispetto al compito dato (in che punto si trova? Com'è arrivato in quel punto? Come può procedere?). Lo scopo di questa fase è anche quello di porre gradualmente l'allievo nella condizione di riconoscere le strategie e le procedure personalmente messe in atto nell'esecuzione del compito: dovrà fare riferimento ai suoi personali *stili cognitivi*, e, se occorre, intervenire su di essi per migliorare il risultato.

La sesta azione del benessere epistemologico: l'affermazione delle proprie idee

Associato alla fase precedente,



LA COSTRUZIONE DEI SAPERI

il processo di *giustificazione* comporta la capacità di riconoscere il valore delle scelte effettuate e delle decisioni prese dall'allievo, la capacità di sostenere le proprie idee, la capacità di argomentare per giustificare le strategie attivate. La *giustificazione* promuove il pensiero logico e le abilità comunicative.

Per attivare processi metacognitivi così importanti, l'insegnante non può limitarsi a chiedere semplicemente "perché hai fatto questo?" o "come mai sei arrivato a questo risultato?"; è indispensabile che egli promuova tecniche didattiche come quelle di *coinvestigazione*, di *autointerrogazione*, di *scambio di ruoli*. Se è vero che l'apprendimento di un allievo migliora quando viene chiamato a insegnare ai compagni ciò che ha appreso, allora si possono attivare tecniche di discussione guidata, di conferenza sul tema, di *role playing*.

Che cosa osservare e rilevare durante le attività di ricostruzione e di giustificazione:

Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:

- nel rappresentarsi la competenza/padronanza
- nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
- nel giustificare e sostenere le proprie tesi

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di giustificazione:

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo

- Essenzialità economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa

La settima azione del benessere epistemologico: la conquista della padronanza

L'ultima fase del modello esperto di lavoro didattico, chiamata di *generalizzazione*, definisce il raggiungimento della *soglia di padronanza* attesa. Tale conquista è determinata dalla concatenazione di alcuni fattori:

- i principi base del compito, le regole, gli schemi mentali sono frutto di elaborazione personale, *interiorizzati* in modo significativo, perché radicati con le proprie teorie personali e arricchiti con l'esperienza del compito;
- l'appreso diventa *generalizzabile* in modo trasparente: l'allievo deve riconoscere l'uso potenziale e flessibile delle competenze acquisite;
- la generalizzazione richiede un pensiero *ideativo*, orientato all'intuizione e alla scoperta, attento al rigore delle ipotesi e alle proposte congetturali;
- la rappresentazione dei concetti e delle regole si sviluppa per schemi, mappe, relazioni, con l'uso plurale di codici e linguaggi, mostrando capacità di sintesi e dominio della complessità
- la padronanza dell'appreso garantisce la *generatività concettuale*: non si è appreso solo il compito e le regole ad esso associate, ma un potenziale che si autoalimenta.

Qual è il ruolo dell'insegnante in questa fase? La generalizzazione può essere "provocata" predisponendo situazioni varie e diverse. In tali situazioni gli allievi sono chiamati a scoprire problemi e a trovare soluzioni originali e divergenti. Possono anche essere prese in considerazione situazioni da loro vissute o conosciute: queste risulteranno ancora più interessanti, proprio perché i processi di generalizzazione più genuini non avvengono all'interno della scuola ma nella vita vissuta. In ogni caso, la produzione di progetti individuali o di piccolo gruppo, l'analisi di situazioni complesse e di casi particolarmente articolati, l'impegno su compiti difficili e motivanti, la riflessione sulle proprie capacità di apprendere, sono tutti elementi che facilitano il padroneggiare se stessi e non solo di padroneggiare l'oggetto di conoscenza.

Che cosa osservare e rilevare durante le attività di generalizzazione:

- Abilità analitiche, sistemiche e sistematiche
- Permanenza e fedeltà alla situazione
- Curiosità interesse
- Dinamiche relazionali nei lavori di gruppo

Che cosa rilevare alla fine dell'attività di generalizzazione:

- Fecondità euristica (incremento soluzione problemi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)



Orientamento e scuola

IL BENESSERE PARTE DALLA RESPONSABILITÀ

L'allievo, a tutte le età secondo la propria età per vivere bene la sua condizione di persona che apprende, *deve farsi carico del proprio apprendimento, deve cioè comprenderne il senso e lo scopo, ed esserne responsabile*. Perché si punta alla padronanza? Perché la padronanza è una categoria del soggetto che vive; non è una categoria scolastica; nella padronanza c'è il soggetto nella sua interezza, nella sua complessità nella sua finitezza. La padronanza non può che essere sviluppata e corroborata dal soggetto stesso (fin da piccolo). La scuola, con la famiglia e la comunità facilita e organizza il percorso di autocostruzione di sistemi di padronanze sempre più rispondenti al senso e al valore che la persona si dà

■ NOTE

1) Su questo poggia la fluidità metodologica della secondaria, dove la costruzione della conoscenza non è più concepibile soltanto come 'processo cumulativo regolato a priori e orientato al raggiungimento di obiettivi di verità quanto come costruzione da parte di un osservatore di contesti comunicabili socialmente e per questo connotati da provvisorietà successive' (W. Fornasa, 1997).

2) Tra le tecniche per condurre il lavoro del gruppo, nella fase d'avvio, possiamo ricordare il

brainstorming o la tavola rotonda o, ancora, la conversazione clinica (proposta dall'approccio progettuale per concetti).

3) Un tempo, e ancora oggi nella scuola, si utilizzava il termine "**materia**" per definire la branca di sapere insegnata da un docente. Qui, non usiamo questo termine poiché si riferisce ad una particolare teoria dell'istruzione, quella in cui l'insegnante si limita a *trasmettere contenuti*. Usiamo, invece, il termine più esteso di **disciplina** inteso come *disciplina mentis*, insieme di *saperi organizzati, nell'evoluzione storico-epistemologica, che "disciplinano" la mente e che, reciprocamente, sono disciplinati dalla "mente"*.

4) I più accreditati studiosi di psicologia dell'apprendimento concordano su tale posizione; basti pensare a Dewey, Piaget e Bruner, oppure alla nozione vygotkiana di "zona di sviluppo prossimale".

5) Cfr. C. Pontecorvo, *op. cit.*

■ BIBLIOGRAFIA

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969.

Lakatos I., *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1976.

Margiotta U., *Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum in un contesto globale*, in Studium Educationis, CEDAM, Padova, 1998.

Margiotta U. (a c. di), *Riforma del*

curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative, Roma, Armando, 1997.

Popper K.R., *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970.

Rigo R., *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando, 1998.

Tessaro F., *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando, 1997.

Tessaro F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando, 2002.

Toniolo D., *Movimento e ritmo. Una prospettiva modulare nell'educazione motoria e musicale*, Roma, Armando, 2001.

Valle L., *Didattica modulare della storia*, Roma, Armando, 1998.

Valle L., *Dalla disciplina/ricerca alla disciplina/insegnamento*, in Margiotta U. (a c. di), 1997.

Vygotsky L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.

Zatta P., *Didattica della geografia. Un' ipotesi modulare*, Quaderni CIRED, n. 3, 2000.

Zanchin M.R. (a c. di) *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti e le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Roma, Armando, 2002.

Fiorino Tessaro

Professore Associato di Didattica Generale e Pedagogia Speciale Università Ca' Foscari di Venezia