

© Volta la carta

Via Voltapaletto 25 – 44121 Ferrara Tel. 0532/208932 voltalacarta@libero.it www.voltalacarta.it

ISBN 978-88-993020-2-3

Stampa: Volta la carta - Ferrara

Finito di stampare nel mese di Gennaio 2016

Edizione 2016

Collana: Verità provvisorie (Elaborazione grafica di Giulio Testi)

In copertina: Lamu, Kenia, 2011. Bambini e bambine di Lamu che vanno a scuola.

L'isola di Lamu è situata nell'Oceano indiano, in Africa Orientale. La città di Lamu - dichiarata Patrimonio dell'Umanità - fu fondata nel secolo XII ed è un importante centro spirituale delle culture swahili e islamica, con forti influenze induiste.

Le immagini del Kenia sono state fornite per gentile concessione della professoressa Nuria F. Villa, della Universidad Internacional de La Rioja, España, cooperante di progetti interculturali Kenia. Le immagini di Becerril de Campos provengono dall'archivio fotografico del maestro e collega Juan González.

La nostra gratitudine ad entrambi.

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, repro- grafico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore.

Augustin Escolano Benito

La cultura empirica della scuola Esperienza, memoria, archeologia

Traduzione dallo spagnolo di Anita Gramigna

INDICE

La cultura empirica della scuola Esperienza, memoria, archeologia

Presentazione

ARCHEOLOGIA DEL SAPERE SCOLASTICO di Anita Gramigna

Introduzione

LA SCUOLA COME CULTURA

Capitolo primo

APPRENDERE DALL'ESPERIENZA

- Il ritorno dell'esperienza
- Vita e fenomenologia delle aule
- Confessioni di un insegnante
- L'azione nella scuola rinnovata
- Cultura effettiva e storia
- Viaggio nella memoria e nell'invenzione
- La ritualizzazione dell'esperienza
- Culture scolastiche in interazione

Capitolo secondo

LA PRASSI SCOLASTICA COME CULTURA

- La praxis come cultura
- Le tre culture della scuola
- Maestri "ignoranti", insegnanti "sapienti"
- Cultura popolare e pedagogia paesana
- La "scatola nera" della scuola
- Dal tatto alla phronesis
- Esperienza ed ermeneutica
- Etnostoria della scuola

p. VII p. 1

p. 9

p. 11 p. 15 p. 24 p. 30 p. 41 p. 49 p. 57 p. 72

p. 77

p. 78 p. 88 p. 96 p. 101 p. 107 p. 122 p. 126 p. 131

V

Capitolo terzo

LA SCUOLA COME MEMORIA p. 141

- Memoria della scuola e identità narrativa p. 143
- La scuola nel ricordo p. 146

- I contenuti della memoria p. 150
- Modelli della cultura scolastica p. 165
- Racconto e memoria terapeutica p. 170
- Dare ermeneutica alla memoria p. 179

Capitolo quarto

ARCHEOLOGIA DELLA SCUOLA p. 185

- Lo sguardo archeologico sulla scuola p. 187
- Materiali con memoria p. 189
- Prima immersione: l'infanzia recuperata p. 191
- Seconda immersione: scuola palinsesto p. 195
- Terza immersione: l'eredità di un'altra cultura p. 201
- Quarta immersione: tracce tra i rifiuti p. 205
- Archeologia e memoria: una nuova soggettività p. 213

Per concludere

CULTURA DELLA SCUOLA,
EDUCAZIONE EREDITARIA E CITTADINANZA p. 227

Postfazione

LA SCUOLA COME LABORATORIO PER
LA FORMAZIONE DEI TALENTI
di Umberto Margiotta p. 241

La scuola come laboratorio per la formazione dei talenti

di Umberto Margiotta Università Ca' Foscari Venezia

1. Università e insegnamento: il "senso" difficile della ricerca didattica.

Gruppi di ricerca Università-Scuola (insegnanti, esperti disciplinari e pedagogisti) lavorano, da tempo, a tutte le latitudini del mondo nel convincimento che proposte definitive di obiettivi e contenuti culturali e didattici non possono essere avanzate dall'Università e solo applicate dagli insegnanti nella scuola. Piuttosto le proposte devono nascere da un comune lavoro di ripensamento dei saperi, di progettazione e di attuazione, in cui insegnanti ed esperti operino su un piano di integrazione e di valorizzazione delle rispettive competenze e responsabilità. In realtà si è scoperto che lavorare insieme non elimina tout-court il conflitto tra *principio di coerenza* (al quale sono decisamente più sensibili i ricercatori universitari) e *principio di efficacia* (al quale sono naturalmente più portati gli insegnanti); insomma non elimina di per sé il conflitto tra l'etica dell'intenzione dei primi e l'etica del successo formativo dei secondi. Così dell'assunto originario rimane l'evidenza del fatto che costruire insieme proposte culturali e didattiche significa, tanto per gli "universitari" che per gli insegnanti, rivedere ovvero ripensare insieme i paradigmi concettuali di base del lavoro scientifico:

insomma studiare e ancora studiare. Studiare soprattutto gli snodi epistemologici che contrassegnano la linea evolutiva della critica e della crescita della conoscenza e delle culture; e, in particolare, tanto la storia interna quanto quella esterna dei saperi disciplinari. Ma se questo è ormai da considerarsi un punto fermo, ad

241

esso va subito aggiunto che non ci si può illudere di trasferire immediatamente, ovvero senza opportune mediazioni, alla più larga massa di insegnanti i risultati, i materiali e le proposte della ricerca culturale. Checché se ne predichi, la figura dell'insegnante-ricercatore, allo stato attuale dei sistemi scolastici nazionali è un'idea limite.

Ma oltre a ciò, numerosi sono gli interrogativi fondamentali che il bel lavoro di Escolano Benito provoca:

 È sufficiente ripensare la struttura concettuale o sostanziale e la struttura sintattica di una disciplina (pur dinamizzata dalla sua analisi storico-evolutiva) per produrre proposte formative e didattiche non solo coerenti ed efficaci, ma soprattutto ripetibili proprio in contesti "non protetti" quali sono le aule scolastiche? Ovvero è sufficiente ripensare i contenuti della progettazione didattica alla luce delle "mappe concettuali" per costruire proposte didattiche adeguate?

 Che cosa sanno gli esperti di cultura e gli esperti disciplinari di pedagogia e di didattica? Che cosa dovrebbero sapere o, almeno, quali informazioni dovrebbero imparare a trattare: davvero quelle provenienti dagli insegnanti, o dovrebbero essere in grado di interpretarle e di depurarle (e come)? E, dal canto loro, gli insegnanti che, di pedagogia fondamentale, di ricerca sul curricolo e di metodologia didattica non fanno niente (fatte ovviamente alcune eccezioni nell'ambito del mondo magistrale) come possono ottimizzare la propria esperienza di buon senso didattico e i propri standard di conoscenza scientifica, attraverso la ricerca sulle trame evolutive delle diverse culture e dei diversi saperi che mediano in aula? E infine i pedagogisti come possono uscire dai discorsi allusivi e retorici che caratterizzano la loro migliore tradizione e corroborare le prospettive di ricerca sulle culture e sui saperi in forme adeguate? E i tecnologi didattici, allora, come possono portare alla ricerca educativa e didattica un contributo non sequenziale e ripetitivo, ma pensoso della qualità formativa dei processi di apprendimento che i nativi digitali stanno velocemente e caoticamente sviluppando?

 Basta sapere di cultura o di scienza per costruire una didattica della disciplina? E per quanto la risposta sia scontata, come evitare che eminenti scienziati cadano, ad esempio nell'equivoco di usare le tassonomie di obiettivi come se fossero degli obiettivi esse stesse,

mentre non sono invece che "mezzi" da utilizzare per obiettivi formativi debitamente ponderati? Come evitare cioè, che simili "sviste" producano negli insegnanti un raddoppiamento del formalismo didattico già ampiamente diffuso tra gli alunni in una regressione all'infinito?

Intendere la scuola come agenzia centrale allo sviluppo delle culture significa fare ricerca in situazione: il problema è dunque nella necessità di controllare i molti "significati", le numerose variabili cui rinvia una situazione scolastica. I limiti dell'azione universitaria come quelli del volontariato docente e dell'impegno psicopedagogico sono noti a tutti, perché ci si dilunghi in ulteriori, frustranti precisazioni. Tra Università e insegnamento scolastico esiste più che una distanza difficilmente colmabile: esiste una "terra di nessuno", abitata dalle intelligenze degli insegnanti, attraversata da correnti deprivate di conoscenza disciplinare e scientifica al punto da farne un mondo "tolemaico". Perché l'insegnamento e l'azione didattica non sono il luogo di precipitazione delle teorie, dei modelli, delle metodologie, delle sperimentazioni: è piuttosto un luogo di rigenerazione continua della qualità di istruzione. Da ciò il suo rischio strutturale e il suo "senso" difficile, in una parola la sua sfida, per tutti. Da ciò, anche, la

necessità di affrontare con spirito nuovo l'intero problema.

2. Scuola come cultura, riforma di strutture e riforma del curriculum: un intreccio problematico. **La trattazione del problema si colloca in un momento particolarmente felice, e insieme assai problematico, della transizione dei sistemi scolastici europei verso nuovi scenari. Ma in un contesto siffatto non tutti i cambiamenti costituiscono di fatto dei miglioramenti. Anzi percepiamo come molto alto il rischio che l'affanno ingegneristico, oggi egemone, produca banalizzazioni e regressi di riflessività che non aiutano certo a rendere chiara la direzione e il senso del cambiamento. Ed uno di questi nodi è costituito non a caso dall'intreccio tra ricerca didattica, strutture dei saperi e organizzazione del curriculum, in quanto materia di formazione iniziale dei futuri insegnanti.**

L'una riforma, insomma rinvia all'altra, in un gioco complesso, e non esaurito, di riverberi e implicazioni per la cultura, la politica scolastica, la sperimentazione e l'innovazione educativa; gioco, invero, che

243

attualizza, e in qualche modo storicizza nei fatti, uno dei principi fondamentali dei promotori della ricerca educativa internazionale: quello cioè per il quale chi

insegna produce ricerca, ma la sua ricerca ha respiro corto qualora non riesca a tradursi, non viene aiutata a tradursi, in modifiche strutturali e organizzative della cultura e della vita scolastica.

Questa tesi ha, sul piano storico, un suo preciso valore anche per le implicazioni culturali, istituzionali e politiche che trascina. In quanto poggia sul convincimento di chi scrive del fatto che quel "clima" di continuo "ricominciar daccapo" che accompagna la ricerca didattica e l'innovazione educativa costituisce, e non casualmente, uno degli strumenti di governo politico della nostra scuola.

Pertanto la persistente dissequazione tra riforma di strutture, invocata e perseguita sistematicamente e con ritardo e "a piccoli sorsi" concessa, per un verso, e l'effettiva crescita e diffusione di una ricerca educativa capace di modificare in profondità gli stili di insegnamento e di apprendimento, per l'altro; ebbene tale persistente dissequazione è il motore primo, non casuale, del ritardo della cultura rispetto all'azione formativa della scuola, della sua sostanziale autoreferenzialità, delle sue difficoltà a lasciarsi penetrare e partecipare realmente da una volontà generale e sociale nel frattempo evolutasi molto al di là e con prospettive ben più complesse di quanto non si voglia accettare.

3. Cultura, scuola e ricerca didattica.

Per dirla sinteticamente, non è casuale che molti settori della scuola e dell'Università appaiano dimentichi del fatto che uguaglianza ed efficacia non sono obiettivi sostituibili con quelli di efficienza didattica, di uniformità valutativa e procedurale, di micrologia scientifica. Nessun complemento può sostituire la perdita dei sostantivi. **Specialmente nella scuola, la cultura è una sentinella.** È la nostra sentinella. Scruta l'orizzonte, cerca di migliorare le vie dell'innovazione e dell'azione se è scienza, annusa l'aria per avvertire l'eventuale cambiamento dei paradigmi della condotta se è filosofia. Elabora i modelli di comportamento scrivendo storia e romanzi, controlla la tenuta delle norme e se è il caso suggerisce le riparazioni. Quest'ultimo è il compito degli intellettuali. Agiscono per mantenere la funzionalità

244

del modello di vita quando lo reputano desiderabile oppure ne propongono il cambiamento. Ma cosa intendere per *cultura scolastica* e che cosa per *ricerca didattica*? *La non casuale mancata codificazione del senso e degli ambiti della ricerca didattica e della cultura scolastica ha finora fatto da collante storico al diffuso convincimento circa l'accessorietà e la superfluità della ricerca educativa e didattica rispetto alle logiche reali di investimento culturale in materia di qualità dell'istruzione. E la provincialità di tanta cultura scolastica e accademica*

trova nella minorità della ricerca educativa un fattore di moltiplicazione. Anzi la persistente divisione accademica dei saperi e dei poteri facilita la ripetizione dell'identico nella gestione politica e amministrativa delle riforme scolastiche.

A proposito, allora, di cultura scolastica avanzo una proposta di definizione, di modo che per "cultura scolastica" si intenda sostanzialmente l'imbricarsi e il consolidarsi, nel tempo storico di una Nazione, di "tre grandi aree tematiche e di sviluppo".

*La prima è quella relativa all'organizzazione e alla rappresentazione dei saperi: la cultura scolastica di ogni Paese ha nel suo interno - direi come "focus" privilegiato - il modo con cui un popolo reinterpreta lo sviluppo della cultura mondiale, internazionale e, quindi nazionale. Per assicurare un ordine significativo, ai saperi ritenuti necessari a promuovere e qualificare la continuità delle istituzioni e dei modelli di convivenza sociale e civile, le scelte compiute in ordine alla organizzazione degli insegnamenti rappresentano un fattore indispensabile di sicurezza per la volontà generale. Quindi il primo nucleo della scuola è di tipo "culturale" e trova la sua traduzione in quello che banalmente chiamiamo programmi d'insegnamento. In realtà questi ultimi rinviano ad una logica di scelte paradigmatiche, organizzative e istituzionali profonde, a precise scelte di campo sia nella rete dei saperi sia, specularmente, in materia di teorie dell'istruzione e dell'educazione. *Il**

secondo nucleo invece attiene all'organizzazione degli apprendimenti, che è cosa diversa. Esso concerne l'insieme delle pratiche delle scelte, delle opzioni, che si adottano a livello istituzionale, a livello professionale, a livello di concreta didattica quotidiana per facilitare, ottimizzare, le acquisizioni conoscitive e lo sviluppo cognitivo negli allievi e per assicurare lo sviluppo dei loro talenti. Mentre il primo

245

nucleo è costituito dai saperi e dal loro insegnamento, in quanto codificano le scelte relative all'organizzazione dei saperi nella loro forma storica e nei relativi contesti d'uso, il secondo è relativo all'organizzazione dei processi di formazione della mente. Non a caso la scuola tradizionalmente ha sempre oscillato tra il primo ed il secondo nucleo della cultura. Non è del resto mai mancata nella consapevolezza di coloro che hanno scritto e lavorato per la scuola l'attenzione alla *terza area costitutiva della cultura scolastica che è quella relativa non alla organizzazione ma alla "qualificazione" degli ambienti formativi*. Ambiente formativo può essere la scuola, la classe, l'Istituto, ma può essere anche qualcosa al di fuori dell'Istituto. *Un ambiente diventa formativo solo quando è realmente percepito come tale dai suoi attori, e cioè quando induce trasformazioni significative nel modo di essere, di pensare e di rappresentarsi le proprie azioni e interazioni.*

Ora il problema della scuola nella società complessa deriva dal suo navigare costantemente tra Scilla e Cariddi: il mandato costituzionale, che di necessità è generale, dice che la scuola è sede di cultura, e per questo sede di formazione (non solo dunque istruzione, ma istruzione con valenze specificamente formative). È questo il mandato sociale fondamentale desumibile da tutta la legislazione scolastica e dai suoi atti applicativi. Quest'ultimo dovrebbe integrare il primo aggiornando gli obiettivi (non gli scopi) del fare scuola in presa diretta con le soglie di incivilimento, di acculturazione e di sviluppo effettuali della società di cui la scuola è parte integrante. Il fatto è che la fenomenologia scolastica contemporanea fa della scuola piuttosto un ostaggio delle logiche di scambio che concorrono alla evoluzione della costituzione reale nei vari Stati. Il che oggettivamente contribuisce ad opacizzare, agli occhi degli stessi attori scolastici, i motivi reali della persistenza e della centralità dell'educare, nonostante la sua inattualità.

Che cosa intendere poi per *ricerca educativa e didattica*? Essa indica l'area specifica di studio, di intervento e di azione, di maturazione professionale, individuale e collegiale, del docente, articolabile anch'essa in quattro nuclei operativi.

Il primo è costituito dalla esplicitazione della trama metodologica dei saperi e dei loro insegnamenti “sub specie disciplinae”. E già

questo nodo costituisce croce e delizia degli insegnanti. I saperi, nel momento stesso in cui si codificano in quanto tali, disciplinano quella parte di rappresentazione del mondo che ritengono di poter più adeguatamente e più specificamente coprire con le proprie ipotesi e leggi esplicative: in quanto tali essi disciplinano la conoscenza della porzione di realtà di cui presidiano il manifestarsi fenomenico. Sono discipline, e quindi si esplicitano in sequenze o serie logiche di concetti, secondo un ordine che può andare dal semplice al complesso, dal parziale al generale, dal particolare all'universale o viceversa. Esse producono linguaggi appropriati, determinano i principi generali di giustificazione dell'ordine, ovvero dell'assetto, che in quel momento la disciplina ritiene di poter riconoscere proprio per sé. **Definiscono infine le condizioni all'interno delle quali esse medesime si ritengono " insegnabili "**. Si dirà che tutto questo è parte costitutiva della cultura e della relativa ricerca disciplinare, la quale offrirà all'insegnamento le strutture codificate del proprio continuo lavoro su se medesima. Chi insegna sa quanto falso e deviante risulti, in pratica, tale paradigma. Dietro il modo con cui ogni ricerca disciplinare si rappresenta v'è un'infinita serie di sentieri, alcuni appena tracciati, altri molto frequentati, altri ancora tanto calpestati da illudere su scenari che poi si rivelano deludenti, e che s'interrompono nel volger di pochi passi! Insomma v'è sempre un programma di

ricerca, un metodo di ricerca, scoperta, produzione e sperimentazione che presiede ad ogni concettualizzazione della realtà. La ricerca disciplinare di per sé non fa i contenuti di insegnamento: questi appaiono solo quando ai concetti della disciplina di riferimento si aggiunge quella particolare, propria, esclusiva operazione dell'insegnare che consiste nell'estrappare la trama metodologica sottesa ai contenuti disciplinari. Quando infatti asseriamo di un allievo che ha veramente appreso?. Quando egli dimostra di aver capito il "perché" di ciò che ripete. Allorché insomma si mostra capace di restituire il percorso di ricerca, codifica, concettualizzazione che sta dietro un determinato contenuto di insegnamento.

Il secondo nucleo della ricerca educativa e didattica consiste nella comunicazione nella contestualizzazione e quindi nella traduzione degli obiettivi di ricerca e di conoscenza disciplinare in obiettivi che abbiano senso per l'allievo, e che dunque gli risultino formativi. I

247

contenuti di conoscenza e la relativa gerarchia interna (giustificata dall'ordine che la disciplina ha inteso darsi) sono obiettivi di "conoscenza", non sono didattici: lo diventano solo nel momento in cui l'insegnante dice quali abilità e padronanze è necessario che l'allievo sviluppi per dominare quegli obiettivi di conoscenza e di esperienza. Si tratta - com'è noto di una vecchia

questione che si trascina sin da Aristotele: quali abilità, quali processi cognitivi, quali "abitudini intellettuali", quali principi conoscitivi - debitamente interiorizzati - deve possedere l'allievo per poter "comprendere" e padroneggiare i diversi contenuti di conoscenza e di esperienza ai diversi livelli di difficoltà e di approfondimento che ciascuno di essi richiede? E come apprenderli in modo da riorganizzarli entro un processo di scoperta personale che abbia un senso non solo per lui ma anche per il suo contesto? Gli obiettivi di conoscenza e di esperienza "diventano" dunque obiettivi formativi: ed in ciò sta il proprium della ricerca educativa e didattica. Essa si sviluppa esplicitamente nel momento in cui l'insegnante indaga sulle difficili corrispondenze tra obiettivi di conoscenza e di esperienza e conformazioni della mente dell'allievo necessarie per apprenderli, dominarli e rigenerarli in modo personale e creativo. *Per obiettivi formativi* intendiamo la padronanza di quegli atteggiamenti, di quei comportamenti esperti di esplorazione e di scoperta, di quelle strategie insieme economiche ed efficaci di meta-cognizione, di attraversamento dei saperi e delle esperienze, esercitando le quali l'allievo matura la sua autonoma, responsabile, creativa vocazione alla vita. Gli obiettivi formativi, dunque, non sono confondibili con le aspettative pedagogiche della scuola, ma con le aspettative sociali reali nella forma concreta, competitiva e concorrenziale che la società storica codifica.

Il terzo nucleo, poi, della ricerca educativa e didattica è rappresen- tato dalla sperimentazione di percorsi esemplari di formazione ini- ziale degli insegnanti. Esso rappresenta logicamente il cuore attivo e propulsivo della didassi, ma contemporaneamente ne costituisce la filigrana insieme scientifica e tecnica. Se la logica dell'azione didatti- ca passa per la mediazione comunicativa del docente, e quest'ultima non può che essere costantemente illuminata da un impianto scienti- fico e professionale insieme, ebbene la logica sperimentale costitui- sce il terreno concreto di ibridazione e di fecondazione delle scelte,

248

*delle operazioni, delle strategie e delle tattiche, delle avvertenze co- me dei ripensamenti. La funzione intellettuale insostituibile del *ma- gister* è appunto qui: non nella mera trasmissione dei saperi, ma nel fatto che, *trasmettendoli, li rigenera ovvero li ricostituisce, e così re- troagisce sistematicamente sulle premesse concettuali, sulle ipotesi, sui paradigmi che giustificano le diverse teorie scientifiche o i diver- si modelli ordinativi dei saperi, che egli propone ad oggetto di inse- gnamento e di studio.**

Il quarto nucleo, infine, è costituito dalla produzione culturale, in cui precipitano le logiche di ricerca e sviluppo, nonché i sistemi di azio- ne, adottati dalle azioni scolastiche. Anche quest'ultimo nucleo rap-

presenta un punto non secondario che alimenta il ruolo sociale insostituibile della scuola.

4. Una scuola produce cultura quanto più forma talenti. *Hic Rodus, hic salta*: in che modo coniugare insieme, nella formazione dell'allievo, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza trasversali e generativi? Come coniugare dimensione generalista della formazione e specialismo delle padronanze di area o di indirizzo rispetto alle varie forme di conoscenza, di lavoro e di vita? Noi sappiamo, infatti, che è praticamente impossibile simulare processi di pensiero troppo universali; così come è praticamente impossibile sviluppare strutture generali di pensiero e di apprendimento, capaci di esplicitarsi a tutto raggio, in ogni contesto e tipo di gestione. Gli apprendimenti sono il risultato di "combinazioni disposizionali" tra memorie episodiche, memoria di lavoro e memoria semantica solo in quanto il processamento delle loro reciproche relazioni produce e rigenera immagini mentali nel soggetto che apprende.

Che significherà dunque costruire un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti? Significherà organizzare il curriculum in modo da favorire sistematicamente la produzione e la costruzione di reti di senso e di significato da parte degli attori di un qualsiasi ambiente di apprendimento. Significa promuovere l'acquisizione e la personalizzazione di modelli, di strategie, di schemi. Quanto più li moltiplico, tanto più

avrò bisogno di riconoscere dei percorsi insieme efficaci ed economici che ne assicurino la consistenza e la utilizzabilità nel tempo; tanto più li renderò "esperti", e cioè tali da consentirmi di attivare

249

(nel più breve tempo possibile e con il minor rischio possibile di deviare dal bersaglio), la rete cognitiva o i sistemi d'azione più idonei ad affrontare le dissonanze cognitive che qualunque situazione o contesto o compito di conoscenza e di esperienza, per "normale e regolare" che appaia, di certo mi propone.

Perché dunque la scuola e l'università si ostinano a fornire strutture codificate e deificate dei saperi e delle culture, quando il problema e insieme il bisogno degli allievi è invece quello di riuscire a sviluppare modelli e strategie sempre più adeguate e potenti di costruzione del sé e di padronanza delle vie e delle forme di produzione di conoscenza, di esperienza e di relazione? Il problema a cui la nostra ricerca ritiene di aver fornito una risposta è appunto questo: occorre far sì che la scuola impari a fornire modelli che arricchiscano, aumentino il valore aggiunto di quello che già ciascun allievo fa naturalmente. La nostra tesi è che fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado. Come matura lo sviluppo dei "talenti" in ciascuno

di noi, così si realizza il procedere dei saperi, che per svilupparsi devono insegnare a sé stesse.

Per svilupparsi, infatti, ogni disciplina deve insegnarsi e ogni esperienza comunicarsi. Insegnare non è dunque solo produrre trasformazioni nella mente e nelle conoscenze degli allievi. *Insegnare è anche produrre trasformazioni nelle conoscenze e nelle esperienze che si trasmettono*²³². È qui l'omologia tra organizzazione degli insegnamenti e organizzazione degli apprendimenti. La distanza e la separazione, che ciascun docente avverte fra gli obiettivi didattici e gli obiettivi formativi di qualunque contenuto di insegnamento, dipende spesso dalla incapacità (che ormai misuriamo tutta) che abbiamo, insegnando, di dare visibilità piena al potenziale formativo di ciò che ciascun allievo riesce a generare nelle sue relazioni cognitive, e nelle

²³² La disciplina non cresce soltanto per merito dei suoi ricercatori, ma si sviluppa grazie anche ai modelli della conoscenza dichiarativa, procedurale e immaginativa che fin dalla più tenera età di essa, nelle più diverse forme, apprendono ad apprezzare, ad usare e semantizzare quanti abbiano modo di frequentarla. Così che le scienze, i saperi, e le forme di cultura si sviluppino sul lungo periodo, paradossalmente, in dipendenza del modo con cui la scuola produce e sviluppa "modelli" esperti di organizzazione della conoscenza e di formazione delle padronanze.

250

sue interazioni multialfabeto, con le diverse forme di conoscenza, di esperienza e di vita in cui è impegnato. E

poiché l'allievo praticamente apprende da solo, difficilmente riusciamo a venire a capo di questo circolo vizioso. Occorre cambiare allora il punto di partenza: l'insegnante sia colui che sa riconoscere i modelli di esperienza e di conoscenza che l'allievo impara a riconoscere dopo averli appresi, e con l'allievo e la comunità di riferimento li processa, ovvero li trasforma in percorsi e sistemi di padronanza multiculturale e multialfabetica.

La prospettiva paradigmatica di riferimento muta così profondamente. Alle equazioni psico-pedagogiche dominanti ("logica = psicologia", oppure "osservabile = misurabile") noi proponiamo di sostituire nella scuola (come già avviene sia nella ricerca scientifica che nella produzione di molti nuovi saperi) una diversa equazione tra cultura e semantica. L'analisi dei saperi cioè diventa analisi culturale, insomma analisi dei significati che la cultura disciplinare può evocare all'interno della formazione di modelli mentali nell'allievo. La responsabilità culturale degli insegnanti diventa conseguentemente molto elevata: per assumere questo punto di vista occorre, infatti, modificare a fondo molti dei paradigmi da cui siamo oggi fortemente condizionati. *La storia del "metodo" di una scienza è la sua via all'apprendimento*: in quanto tale, essa è base ineludibile per utilizzare efficacemente una teoria delle scienze nella formazione e nell'istruzione. Potremmo anzi aggiungere: *la teoria delle scienze senza la storia delle*

scienze è vuota. la storia delle scienze senza la storia del metodo è cieca. D'altra parte le stesse scienze umane e sociali sono state le prime ad abbandonare approcci strutturalisti nel momento in cui si sono rese conto che *per poter apprendere strutture era necessario apprendere relazioni fra strutture.*

5. Dopo Piaget e Bruner: modelli di apprendimento e modelli esperti di insegnamento. Ognuno di noi ha sviluppato un certo sistema di conoscenze e di esperienze dotato di una qualche rappresentazione all'interno della mente e, in ultima istanza, all'interno del suo cervello secondo una certa configurazione biologica. Tuttavia, per comprendere adeguatamente in che misura e in che modo i condizionamenti dell'ambiente e della vita interagiscono con i nostri apprendimenti, occorre riuscire a dire come impariamo a sviluppare il no-

251

stro sistema mentale. In realtà, al termine, si comprenderà che le due questioni sono a tal punto tra loro connesse da risultare equivalenti. Assumiamo allora che interrogarsi sui modelli esperti dei nostri processi di apprendimento e di insegnamento è lo stesso che interrogarsi su come impariamo ad imparare. La prospettiva teorica fin qui seguita considera essenziali per la formazione dei talenti e lo sviluppo di padronanze proprio le caratteristiche di contesto sociale, come contesto di discorso e di negoziazione, *in quanto proprie dei*

processi di produzione della conoscenza e dei saperi prima che della scuola. In questa prospettiva l'interazione educativa tra insegnante e allievi svolge un ruolo fondamentale perché essa si verifica prevalentemente attraverso strategie e relazioni a forte "*mediazione semiotica*": una mediazione cioè offerta dagli strumenti tecnici propri della cultura di appartenenza, dai complessi sistemici simbolici, ad esempio, della lingua scritta, della matematica, delle scienze fisico-naturali, delle scienze sociali. Ma le specificità delle mediazioni culturali che si realizzano intorno alla scuola determinano – a loro volta - differenti forme di discorso, diverse "pratiche discorsive" che la attraversano senza esserle proprie: si tratta di modi di ricordare, di fare inferenze, di spiegare, di giustificare, di argomentare, di atteggiarsi che trasmettono al soggetto in apprendimento nuove procedure conoscitive, nuove organizzazioni concettuali, nuovi modi di leggere e interpretare la realtà.

Dunque dobbiamo tornare a considerare i modelli culturali come fattori decisivi di apprendimento in quanto modelli esperti di conoscenza e di esperienza. Abbiamo già ricordato come il più importante fattore che influenza l'apprendimento sia per noi ciò che il discente già sa quando entra in classe: esso è determinante rispetto a che cosa, come, quanto egli apprende di ciò che la scuola gli viene trasmettendo. A questo punto, l'opzione di ogni metodologia didattica improntata a

spirito di ricerca non può che proporsi come una strategia metodologica che:

-  privilegia un modello di cultura o di scienza e quindi di educazione in permanente evoluzione;
-  privilegia un modello di interazione educativa basato sulla costruzione delle modalità cognitive del soggetto in apprendimento;
-  individua tra cultura e formazione individuale un ricco tessuto di 252

comuni origini e finalità;

 privilegia un modello di apprendimento in cui fare, dire, pensare e ricordare diventano le coordinate fondamentali per facilitare la personalizzazione dell'intervento formativo.

Potremmo molto più brevemente dire che nella nostra azione formativa, sulla base della ricostruzione prospettata, siamo così guidati da due paradigmi fondamentali:

 ogni intervento formativo si configura come intervento che tende ad una trasformazione dei saperi, saper fare, saper essere di un soggetto in ragione dei suoi talenti. In particolare, tale

trasformazione avviene in modo mirato:

 sulla base dei fattori che presiedono allo sviluppo mentale del soggetto;

 sulla base dei processi attraverso i quali si organizza l'apprendimento delle conoscenze e delle esperienze;

 acquisizione di conoscenze, ricerca e trasmissione delle stesse sono aspetti interrelati di un intervento formativo, se questo, nel momento in cui fa emergere paradigmi e procedure specifici e generali della ricerca scientifica e culturale, ne cura l'acquisizione da parte del soggetto in modo tale che:

 il soggetto si riconosca come parte integrante e attiva della cultura scientifica e tecnologica che gli viene proposta;

 il soggetto acquisti abilità e padronanze sempre più specifiche nei settori di conoscenza cui è orientato;

 il soggetto sia abilitato a trasferire i modelli appresi di approccio e di soluzione dei problemi ad altri settori di conoscenza.

Entro queste coordinate una scuola improntata alla **formazione dei talenti** assume caratteri ben precisi, che connotano l'educazione come formazione di competenze multialfabete. Acquisire competenza significa, infatti, apprendere le regole di combinazione continua delle informazioni, delle abilità, degli atteggiamenti acquisiti. Ciò non esclude la prestazione, ma non la presuppone. Queste non saranno altro che le manifestazioni efficaci e diversificate del continuo adattamento al contesto, realizzato in modo progressivamente competente dallo stesso individuo. I modelli esperti diventano, così, secondo la recente prospettiva cognitiva, la *trama narrativa dei processi di apprendimento e di personalizzazione dei medesimi*. È in memoria che

253

le informazioni guadagnano stabilità e ricorsività. Ogni processo di acquisizione di nuove conoscenze può dunque considerarsi allo stesso tempo guidato dai paradigmi e dai modelli di esperienza che già possediamo (*conceptually driven*) e guidato dai nuovi che riceviamo (*data driven*). Ovviamente la misura in cui, di volta in volta, l'acquisizione di nuove conoscenze è determinata da ciò che è presente nella mente o da ciò che, per la mente è nuovo, varia chiaramente di caso in caso (talvolta prevale l'attività di interpretazione del nuovo in base a ciò che già si sa, altre

volte invece è prevalente il peso degli elementi, o dati, nuovi). Ma sempre ciascuna attività di acquisizione di nuove conoscenze si configura come un'attività di "comprensione" o integrazione di tali conoscenze con le strutture di conoscenze preesistenti. Ne discende che per un siffatto "ecosistema di reti mentali" il motore principale delle continue interazioni è un processo reciproco e multipolare di *interpretazione*.

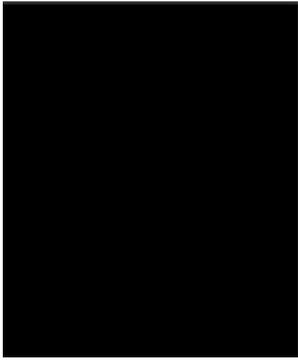
I modelli esperti sono, insomma, le nostre strategie di scoperta, di conoscenza e di esperienza: sono i nostri personalissimi programmi di ricerca. Volendo riprendere le fila del discorso fin qui sviluppato non può non doversi concludere che, se i *modelli esperti* prodotti dalle diverse trame concettuali delle discipline costituiscono le unità organizzative della memoria semantica di una disciplina, altrettanto *essi, una volta appresi e metabolizzati, costituiscono gli schemi cognitivi di cui è intessuto il processo di personalizzazione degli apprendimenti nel soggetto.* Sintetizzando, gli schemi hanno variabili; possono essere inseriti l'uno dentro l'altro; rappresentano le conoscenze a tutti i livelli di astrazione; rappresentano conoscenze, piuttosto che definizioni; sono attivi; funzionano come meccanismi di riconoscimento e di controllo per valutare la loro adeguatezza a render conto dei dati che vengono trattati. Ora se nella mente esistono tanto schemi di oggetti, quanto di azioni, di eventi, di situazioni, e così via, le diverse interazioni che si produrranno nel soggetto attiveranno in

lui un grande numero di *sistemi di relazioni* che agiranno a loro volta sul processo generale di interpretazione/comprendimento generando previsioni e aspettative, e collegando fra di loro le diverse conoscenze e rappresentazioni. Allo stesso tempo, genereranno previsioni, aspettative e interpretazioni anche di altri tipi di schemi attivati non necessariamente dagli stessi eventi.

254

Riferimenti bibliografici:

- Luhmann N., *Teoria della società*, Milano, Franco Angeli, 1991; Luhmann N., *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale. Collezione di testi e di studi*, Bologna, Il Mulino, 2001;
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A., *The representation of knowledge in memory*, In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977;
- Rumelhart, D.E., Norman, D.A, «Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning», in J .W. Cotton, R.L. Klatzky (a cura di), *Semantic Factors in Cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1978.
- Rumelhart, D.E., *Schemi e conoscenza*, in Corno D., Pozzo G., (a cura di), *Mente, linguaggio e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.



Verità Provvisorie

Collana diretta da Anita Gramigna

Comitato scientifico:

Paula Cristina Pereira - Università di Porto,
(Portogallo);

Carlo Rosa - Università ITESCA di Ciudad de Obregon,
Sonora, Mexico;

Ana María Valle Vázquez - Centro de Investigación y
Docencia en Humanidades del Estado de Morelos
(CIDHEM) Cuernavaca, (Mexico);

Marco Antonio Jimenez Università UNAM, Città del
Mexico, (Mexico).

Verità Provvisorie,
è il titolo di un aforisma di Nietzsche, che conferma la
sua radicale e sferzante opposizione alle certezze di una
scienza categorica e indu- bitabile. La nostra ricerca,
invece, insegue gli scenari aperti, fugge il nichilismo e

combatte il relativismo, perché negano la speranza di un diverso orizzonte di senso del mondo

