

La DB, il costruttivismo e la ricercazione.

Riflessioni su alcuni possibili modelli didattici.

"L'approccio comportamentistico - cognitivista che ha dominato negli anni Settanta ha sottolineato l'importanza di una strutturazione ordinata, razionale del percorso di apprendimento, con un consapevole perseguimento di obiettivi definiti operazionalmente. Il suo punto maggiore di debolezza, emerso nel tempo, consiste nella difficoltà di frammentazione di apprendimenti complessi, nel riduttivismo a cui può portare e nel rischio costante di perdita di significatività per chi apprende. Nel corso degli anni ottanta, dunque, il paradigma tradizionale, basato sull'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente "rappresentata" in particolare, avvalendosi di modelli logico-gerarchici e preposizionali entra in crisi: gradualmente un nuovo quadro teorico si fa luce; il termine con cui si contrassegna la svolta, rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza, è "costruttivismo", un "vessillo" sotto la cui egida si vanno attualmente raccogliendo epistemologi, studiosi dell'area cognitiva, progettisti educativi, tecnologi".

A. Calvani, Elementi di didattica. Problemi e strategie, Carrocci, Roma 2000, p.78

La DB e la ricercazione: due prospettive tra loro conciliabili

Il contesto in cui l'insegnante o più generalmente gli operatori della scuola si trovano ad agire è complesso, unico ed instabile. Ogni scuola è un sistema e ogni classe è diversa da un'altra. Ciò che funziona una volta non può funzionare la volta successiva. La **ricercazione è un'indagine riflessiva che parte da un problema scolastico e cerca di capirne la natura:** è una ricerca condotta dagli stessi insegnanti nel loro contesto di lavoro e fornisce gli strumenti per la crescita professionale e per l'autovalutazione. La ricerca-azione si basa su **metodi qualitativi** e come **modello didattico** è orientata soprattutto alla **valutazione dei processi**, intesi come incremento dei dinamismi di interesse, di coinvolgimento e di condivisione da parte degli alunni in attività per loro significative. Si valorizzano gli **itinerari di cambiamento** interni alla classe di fronte a **situazioni di apprendimento nuove rispetto alle routine e più ampiamente condivise** (come il lavoro a gruppi, a coppie, il *cooperative learning*, il *brainstorming*...).

La **DB** come **metodologia di ricerca di carattere disciplinare** sembra essere abbastanza lontana dalla ricerca-azione, soprattutto per il suo interesse, quasi esclusivo, per il **prodotto culturale** (inteso come corretta acquisizione e come padroneggiamento dello specifico disciplinare).

L' impostazione ciampoliniana non si misura con **la complessità dei processi mentali** che, a livello cognitivo ed affettivo, sono sottesi alla costruzione del sapere e soprattutto sembra ignorare categorie quali la motivazione, l'interesse, il reale coinvolgimento emotivo degli alunni in condizioni di apprendimento, l'aspetto relazionale e più ampiamente contestuale del lavoro scolastico.

Ad affrontare le problematiche - più specificamente di tipo pedagogico e didattico - legate alla **relazionalità nel lavoro in aula** la DB per la verità è stata chiamata più recentemente dall'allargamento del suo raggio d'azione a contesti scolastici nuovi, relativi ai primi anni

della scolarità superiore o addirittura della scuola media e soprattutto quando si è misurata con i problemi del **recupero**.

E' a questo livello che, a mio parere, si gioca la vera sfida di una **didattica razionalmente impostata**, all'interno della quale la distillazione e la riaggregazione delle conoscenze possa essere operata con gli alunni e poi gradualmente dagli alunni stessi e non solo imposta dall'alto.

L'inventario degli argomenti in questa prospettiva **non** va pensato semplicemente come un elenco di conoscenze nucleari o di momenti esemplificativi del dipanarsi dei processi di conoscenza, **già puntualmente codificati a livello esperto** (*grandezze descrittive, concetti fondanti, prerequisiti, definizioni, dimostrazioni, sperimentazioni, leggi principali, metodologia, osservazione, applicazione, esemplificazione, approssimazione, interpretazione*). Quanto piuttosto come un **insieme ordinato di operatività fondanti**, ancor più basilari, che lo studente viene chiamato via via a realizzare per attuare reali competenze (*verbalizzare, intervenire, dialogare, discutere, suggerire, descrivere, indicare, riconoscere, selezionare stimoli, focalizzare, confrontare, paragonare, quantificare, cogliere indizi, tracce, associare stimoli significativi, scegliere, generalizzare, categorizzare, simbolizzare, astrarre concettualizzare, cogliere la spazialità, la temporalità, la causalità, la relazionalità, l'implicazione, l'inferenza, congetturare, modellizzare, problematizzare, argomentare, controllare le procedure, indurre, ricercare, ricavare, ipotizzare, dedurre, arguire, derivare, analizzare, seriare, classificare, sintetizzare, riassumere, ordinare in ambiti e categorie ...*). Certo queste operatività sono traguardi già ipotizzati per la scuola secondaria di primo grado; recuperarli **analiticamente** per la progettazione di percorsi più integrati, pluridisciplinari e per la costruzione di **unità di apprendimento** (non di semplici unità didattiche), ci sposta in un'ottica di verifica di **competenze**, come attualmente richiede la scuola europea.

Occorre in altre parole inferire preventivamente le operazioni logiche, alle quali via via viene chiamato lo studente, preparando adeguatamente il terreno perché questo percorso venga correttamente o, quanto meno, più agevolmente intrapreso.

La corretta programmazione dei *curricula* deve essere molto attenta alla costruzione delle **abilità di base** (soprattutto linguistiche e logiche) che devono essere affinate attraverso percorsi propedeutici **di attività anche laboratoriali**.

La programmazione per obiettivi ed i suoi sviluppi.

Non è inutile riandare un po' indietro nel tempo per verificare come si è sviluppata la politica educativa scolastica e la prassi didattica nel nostro Paese. Molti insegnanti hanno concretizzato il loro interesse per l'approfondimento dei problemi pedagogici in chiave disciplinare, sfruttando anche le logiche della DB, dopo esperienze nei corsi sperimentali (quali IGEA, IETA e soprattutto BROCCA) che prevedevano forme di programmazione su base **modulare** e **valutazioni strutturate per tassonomie** . Tale impostazione sottolinea l'importanza delle unità didattiche **variamente focalizzate** volte alla realizzazione di obiettivi cognitivi e comportamentali, da realizzarsi attraverso strategie didattiche comuni

alle varie materie (**obiettivi trasversali**), ma prevede anche l'acquisizione di tipologie specifiche di conoscenze e abilità a seconda delle tematiche singolarmente trattate. Le sinergie all'interno del consiglio di classe appaiono essenziali , anche se spesso poco chiare le logiche di costruzione dei contenuti in chiave di programmazione modulare. La difficile individuazione di convergenze tra le varie aree disciplinari, la progettazione ancora troppo casuale nella scansione degli interventi fanno riflettere sulla necessità di organizzare i percorsi più razionalmente. La DB offre un suo primo contributo in ambito disciplinare, invitando i docenti alla distillazione totale della loro materia per rendere trasferibili ed utilizzabili i saperi in chiave transdisciplinare.

Una seconda esigenza riguarda la **modellizzazione** dei contenuti, che implica forme di concettualizzazione piuttosto spinte. Appare inevitabile a questo punto affrontare il problema, squisitamente didattico, legato alla **costruzione condivisa** delle conoscenze ed agli strumenti più adatti per realizzarla. Ogni **modulo** infatti ruota attorno a **reti concettuali** ben precise che è importante fissare preventivamente con interventi molto attenti e mirati sotto l'aspetto linguistico e specificatamente semantico. Il ruolo delle **parole-chiave** è essenziale.

L'impiego delle **mappe concettuali**, se all'inizio può apparire uno strumento abbastanza comodo per l'insegnante, presta il fianco alla critica di freddezza ed astrattezza: l'alunno lo subisce e non lo realizza attraverso le sue operazioni mentali. Naturale appare l'approdo alle **mappe cognitive**, che, in forme molteplici, visualizzano i percorsi di conoscenza realizzati in classe con gli alunni. Esse possono essere di diversa natura (di ingresso all'unità, mappe semantiche, mappe testuali, grafi di sintesi storico - contestuale). Il materiale, abbozzato durante la lezione in classe insieme agli alunni, può essere reimpostato in veste "graficamente pulita" al computer, fotocopiato ed utilizzato come foglio di appoggio nella lezione seguente. Ancor più specifica appare la **didattica per concetti** (E. Damiano), che prevede un utilizzo integrato delle matrici cognitive degli alunni con le mappe concettuali esperte, di taglio disciplinare, per potenziare, ordinare e correggere a livello semantico e operativo le conoscenze.

La **lezione frontale** può apparire una pratica didattica debole in quanto dà **poche possibilità di "retroazione"** immediata sull'effettiva efficacia dell'insegnamento. Essa va integrata dal *brainstorming* guidato e da altre strategie didattiche che portino gli alunni a **ricostruire i loro percorsi conoscitivi**, quando vengono "sollecitati" dai contenuti culturali e attivano contestualmente le loro reti proposizionali.

La **distillazione** in effetti suggerisce l'attenta riflessione e l'analisi di tali contenuti, ma poco si addentra sulle modalità di perlustrazione degli argomenti e soprattutto non prevede momenti comuni di confronto dei percorsi conoscitivi. E' l'aspetto cooperativo dell'insegnamento e dell'apprendimento che il costruttivismo invece recupera.

L'**analisi dell'errore** e della sua dinamica diventa una pratica illuminante. Anche la DB è attenta all'errore, ma prevede solo l'individuazione delle sue varie tipologie, evitando di studiare i processi che lo generano.

Dalla valutazione per obiettivi all'analisi dei processi. L'importanza dell'"oggetto mediatore" e dei metodi costruttivi

Un forte stimolo all'approfondimento delle tematiche della verifica-valutazione ed implicitamente un invito all'**osservazione più attenta degli stili cognitivi degli alunni** è venuto dalle indicazioni offerte dal progetto ministeriale sulle sperimentazioni assistite (poi assunte dal progetto Brocca). Esso invita i docenti

- Ad esplicitare agli alunni, all'inizio di ogni unità gli obiettivi cognitivi e operativi che si richiederanno loro nelle prove
- Ad esplicitare i percorsi didattici , attraverso l'indicazione di contenuti, raccordi disciplinari, tipi di abilità che saranno rinforzate e di cui si valuterà alla fine l'avvenuta acquisizione
- Ad assumere una **griglia valutativa per obiettivi** (tassonomia di Bloom)- conoscenza, comprensione, espressione, applicazione, analisi, sintesi valutazione - scindendo la fase di **verifica formativa** dalla **valutazione sommativa** da attuare alla fine di ogni modulo. Solo la valutazione sommativa registra in *progress* l'acquisizione o meno di *standard minimi* di conoscenze ed abilità, dopo che una fase preventiva di accertamenti ha consentito di calibrare meglio l'ultima parte dell'intervento didattico dell'insegnante, per colmare eventuali lacune, ripensando la taratura delle prove finali.

Tale complessa organizzazione dell'insegnamento, cui si aggiunge anche la compilazione di un registro strutturato per obiettivi, con rilevazioni sintetiche ed analitiche (osservazioni anche ampie sulle singole prestazioni) induce a **perfezionare gli strumenti di programmazione e di progettazione e soprattutto quelli di verifica e valutazione.**

Si è indotti a "**smontare**" letteralmente **le varie lezioni** nei loro "**argomenti**" **fondamentali**, analizzando per ognuno di esse le abilità cognitive e applicative chiamate in causa, ripensando ed esplicitando agli alunni i percorsi mentali attivati dapprima dall'insegnante per riaggregare i contenuti e presentarli alla classe. Tale "argomentazione" sulle logiche disciplinari, pienamente esplicitate, viene definita dalla DB **insegnamento a carte scoperte.**

Somministrare e correggere una prova significa, in tale prospettiva, non solo testare freddamente le abilità del discente, quanto piuttosto tentare di seguire inferenzialmente **come si riattivano in lui le capacità ricostruttive delle conoscenze**, che in altri contesti già si sono sperimentate. La valutazione si sposta inesorabilmente sui processi.

I **corsi di recupero** appaiono, dal canto loro, un momento privilegiato per seguire i ragazzi in **forma tutoriale** nella costruzione di percorsi conoscitivi corretti e per realizzare le osservazioni di cui sopra. Tuttavia il tempo concesso per queste attività è insufficiente ed i risultati solo a tratti sono incoraggianti. La DB parla dell'insegnante come un attento "**allenatore**" che affianca lo studente; ma non precisa sufficientemente il senso di tale affiancamento. Si tratta di pratiche insistenti di ripetizione di contenuti che possono anche rinforzare l'errore o di pazienti metodi costruttivi che realmente rispettino gli stili cognitivi

degli alunni? Questa seconda prospettiva potrebbe dare concretezza al discorso del recupero curricolare.

Ridefinire le dinamiche della classe oltre allo specifico disciplinare: la ricerca.

L'insegnante responsabilmente impegnato nel suo lavoro, a suo modo si sta facendo **ricercatore**. Ma in quali ambiti? Inizialmente la ricerca si muove in chiave **disciplinare**, con un'attenzione particolare per le problematiche legate allo specifico delle materie di insegnamento, nel tentativo di renderle pienamente fruibili in un'ottica modulare. Le motivazioni più forti sono legate alla **professionalità docente** sul piano della **prestazione "culturale"** che il docente ha l'ambizione di ottimizzare.

Ma una polarità è sempre presente. Quella tra obiettivi supposti e reale fattibilità degli stessi. Quando il **clima relazionale** all'interno di una classe non è ideale occorre porsi anche domande di altro tipo. **Da dove partire per ricostruire condizioni di lavoro serene e fattive?** Come interpretare il disagio e come canalizzare produttivamente la tensione emotiva verso finalità "didattiche" positive? Lo "**studio di caso**", tipico della ricerca sembra venire in aiuto degli insegnanti che siano attratti da questo altro tipo di ricerca.

La ricerca, del resto, sembra esulare dai compiti della DB, attestati su un rigido disciplinarismo e sordi a problematiche psicologiche, relazionali, di contesto. Eppure questo tipo di ricerca non va elusa: va eventualmente focalizzata sulla possibile **mediazione offerta dagli oggetti culturali**, capaci di creare come dice **Bateson**, quel **contesto o ambiente di apprendimento "ecologico"** capace di far decollare la motivazione dei giovani, spingendoli alla sfida della conoscenza. Una conoscenza che è spesso veicolata dal perfezionamento delle abilità linguistiche in fase di ricezione, decodificazione e soprattutto di produzione dei linguaggi arricchiti semanticamente, in funzione ampiamente comunicativa e non solo referenziale.