

Il materiale che segue riguarda esclusivamente l'argomento trattato dalla prof.ssa Galanti che formulerà tre domande chiuse delle nove previste e la domanda aperta per il modulo di Pedagogia. Le domande verteranno sulle prime 15 pagine. Il prof. Cambi, che deve ancora svolgere una lezione, provvederà a comunicare il proprio materiale.

Per una definizione di “didattica”: l'aspetto teorico

di *Maria Antonella Galanti*

- 1.1 Insegnamento, saperi e didattica ieri e oggi
- 1.2 La didattica in relazione ai contesti e alle diverse appartenenze identitarie.
- 1.3 Tra docente e allievo: l'apprendimento come processo cognitivo, le intelligenze multiple e l'intelligenza emozionale.
 - 1.3.1 L'attenzione e la memoria come funzioni dell'Io coinvolte nei processi di insegnamento - apprendimento
 - 1.3.2 Le competenze metacognitive
- 1.4 L'organizzazione riflessiva del *docēre*
- 1.5 Una didattica per i soggetti: costruttiva, dialogica, in divenire

Per una definizione di “didattica”: l'aspetto teorico

1.1 Insegnamento, saperi e didattica ieri e oggi

I due termini “teoria” e “didattica” sono stati a lungo collocati in ambiti di esperienza distinti, se non antitetici. Per molto tempo la didattica è stata intesa (e si tratta, d'altra parte, di un'idea ancor oggi diffusa) come mera individuazione di tecniche e mezzi, secondaria e accessoria rispetto alla teoria: ci si è illusi che per insegnare fosse sufficiente la padronanza degli argomenti che si riteneva indispensabile trasmettere. Sulla base di questa idea i percorsi di formazione degli insegnanti sono stati generalmente concepiti come percorsi di acquisizione di contenuti disciplinari sempre più raffinati e specialistici, in misura direttamente proporzionale al crescere dell'età dei soggetti in apprendimento. Se per insegnare nelle scuole dell'infanzia o in quelle elementari si doveva acquisire una certa familiarità anche con le più accreditate teorie dell'apprendimento e con le correlate acquisizioni della pedagogia e della psicologia, questo accadeva in virtù della necessità di semplificare (nella peggiore delle ipotesi) o adattare (nella migliore) i concetti all'età del discente; mentre per l'attività didattica più “nobile”, relativa alle scuole secondarie, è stato a lungo considerato sufficiente conoscere, al massimo, qualche elemento di didattica disciplinare.

Così, una volta entrato nei ruoli scolastici, il neodocente, soprattutto se di scuola secondaria, pieno di belle speranze per l'utilità sociale della propria professione e sicuro delle proprie competenze, si rendeva conto che il contenuto disciplinare, che doveva certamente possedere, non era affatto sufficiente a permettergli di fare proprio ciò che voleva fare: insegnare.

Ancora oggi, del resto, lo iato tra la scuola immaginata e la scuola reale genera il disorientamento di ogni insegnante nell'ambito di qualsiasi ordine e grado di istruzione, una volta esaurita la gioia iniziale per essere finalmente uscito da una condizione di insopportabile precarietà professionale. Tale iato si concretizza certamente nelle pastoie burocratiche degli adempimenti scolastici rituali, ma anche nelle dinamiche relazionali che definiscono l'ambito scolastico; nello sguardo distratto, quasi perso altrove, degli allievi, come in quella sorta di disprezzo distante che talvolta si avverte da parte di questo o quel collega di una disciplina diversa rispetto al proprio ambito di insegnamento.

La scuola, del resto, basa ancora oggi ogni percorso organizzativo su una sorta di tacito e inespresso accordo, una gerarchia tra oggetti di studio che vede in primo piano le lettere e la matematica e a seguire le altre discipline, considerate ancelle o meramente di supporto e complemento. Il disinteresse degli allievi nei confronti di questa o quella disciplina trova spesso una conferma, per quanto tacita e inesprimibile, nelle diffidenze scientifiche che ciascun docente nutre rispetto ad altre materie di insegnamento e talvolta persino rispetto a determinate articolazioni della propria. L'idea dell'insegnamento come esperienza comunitaria e condivisa, basata su una riflessione costruita insieme, all'interno del team docente di ogni singola istituzione scolastica, appare ben lontana dall'essere una pratica didattica diffusa. Ancora oggi, infatti, non pochi docenti vivono la propria disciplina come dotata di maggiori potenzialità formative rispetto alle altre: può trattarsi, ora, delle competenze logiche e riflessive, ora, invece, di quelle critiche o di quelle legate all'introspezione e all'acquisizione di contenuti culturali di carattere umanistico, considerati dai loro cultori come più in grado di aprire la mente e nutrirla rispetto alla presunta aridità delle materie di taglio dichiaratamente scientifico. In questo vetusto modo di generare cattedrali gerarchiche tra discipline, nello stesso tempo separandone ancor più i percorsi di insegnamento e frammentandone i contenuti, sono riposti enormi spazi di possibile riflessione didattica in un senso ampio e generale, cioè non più limitata alla didattica di questa o quella disciplina specifica.

Negli ultimi anni è emersa con maggiore forza la necessità di strutturare un sapere didattico generale, ma sulla base, per lo più, di una sorta di emergenza motivazionale; cioè, in altre parole, per riflettere sul disinteresse (o sull'interesse meramente strumentale) degli allievi nei confronti dei contenuti disciplinari. e magari anche porvi rimedio.

Anche per questo, dunque, la didattica ha finito per identificarsi (o per venire identificata) con l'aspetto tecnico dell'insegnare e dell'apprendere, e quindi con lo studio e l'analisi delle metodologie o, peggio, dei metodi, della loro efficacia ed efficienza intese in senso strettamente pragmatico e immediato; legato, cioè, a risultati visibili e veloci, senza tenere conto della necessità della sedimentazione lenta che si accompagna a ogni apprendimento autentico. Ci si è comportati quasi come se didattica e insegnamento non fossero caratterizzati anche da problemi di carattere epistemologico. Si è creata, insomma, una confusione (un'assimilazione) tra didattica e concretezza dell'esperienza di insegnamento, generando negli stessi insegnanti l'idea di una disciplina capace di fornire un ricettario di percorsi e ancorata all'immediata traduzione pratica di teorie elaborate e discusse altrove.

Parlare di “teorie della didattica”, invece, non significa individuare un’univoca traduzione concreta delle indicazioni teoriche, ma occuparsi dei processi di apprendimento-insegnamento come aspetti complessi. Come processi, appunto, dunque come percorsi non lineari, ma tortuosi, sinuosi, fatti di andirivieni e ripensamenti, di propulsioni in avanti e di rivisitazioni, di slanci ed esitazioni, di dubbi e di attese.

Nell’ottica attuale, esito dell’innesto delle varie discipline che possono essere annoverate nell’ambito delle Scienze umane, la didattica può essere finalmente concepita come ambito di mediazione tra i diversi linguaggi e paradigmi legati allo studio dell’uomo e del suo essere un animale che apprende (come tutti gli altri esseri viventi), trasformando nel tempo i propri apprendimenti e conservandoli nel momento stesso nel quale li tradisce. Tra uomo e uomo, infatti, non si realizza mai una “trasmissione”, né di saperi, né di competenze, ma uno scambio, che presuppone l’elaborazione personale di chi apprende e, dunque, che genera risultati diversi da allievo ad allievo anche quando tutti abbiano fruito negli stessi spazi e tempi dell’insegnamento di una medesima persona.

La didattica fondata su autonome basi teoriche tende quasi naturalmente a porsi come veicolo e insieme prodotto del dialogo tra discipline diverse, anche se distanti per codici e modelli, quali la biologia e la pedagogia, la psicologia, la psicoanalisi, la filosofia, l’antropologia, la sociologia e la storia. Essa è legata, infatti, come vedremo, al contesto o alla cornice all’interno dei quali l’apprendimento viene generato, ma anche alle motivazioni dell’apprendere degli uni e dell’insegnare degli altri, nell’intreccio complesso tra passione e dovere, tra entusiasmo creativo e fatica.

Motivazioni e aspettative (dunque gratificazioni o frustrazioni) sia da parte degli allievi che da parte degli insegnanti entrano a pieno diritto nel novero degli argomenti dei quali la didattica è tenuta a occuparsi. Anche per questa ragione essa non può prescindere dalla conoscenza delle dinamiche che si instaurano tra esseri umani, legate alla dialettica tra similarità degli uni rispetto agli altri componenti di un medesimo gruppo e differenza di ciascuno rispetto a ogni altro. Per questo è necessario riflettere sulla tematica dell’osservazione in ambito scolastico e all’interno del contesto-classe, ma anche, più in generale, su quella della conoscenza dell’altro e dell’intreccio, unico e irripetibile per ogni soggetto, tra mondo interno e comportamenti interattivi visibili.

A questo livello una prima e importante riflessione riguarda il fatto che conoscere l’altro è possibile solo instaurando un rapporto nel quale si possano individuare due distinte identità e, nello stesso tempo, quasi paradossalmente, si realizzino continui sconfinamenti tra tali identità. Il processo di conoscenza dell’altro, pertanto, si coniuga con l’acquisizione della consapevolezza rispetto all’impossibilità di realizzare tale conoscenza stessa totalmente, o una volta per tutte.

In questo ulteriore senso la didattica coinvolge, come vedremo meglio successivamente, anche gli aspetti affettivi ed emozionali di chi ricopre il ruolo dell’allievo e di chi si pone, invece, come formatore, nonché le conoscenze e competenze dell’insegnante rispetto a tali aspetti.

Essa implica, su un altro versante, quello legato al Sé cognitivo, l'analisi delle cosiddette "funzioni dell'Io", cioè di tutti quegli aspetti (come il linguaggio, per esempio) che rendono forte l'identità e permettono al soggetto di rispondere agli stimoli ambientali in maniera adattiva. Si tratta di funzioni quali l'attenzione, la memoria, l'intelligenza stessa, oltre che il linguaggio (anzi, i diversi linguaggi e non solo quello verbale) alle quali è dedicato il terzo paragrafo.

1.2 La didattica in relazione ai contesti e alle diverse appartenenze identitarie.

La riflessione nell'ambito della didattica implica il possesso di conoscenze e competenze relative ai diversi contesti, micro e macrogruppi, comprese le agenzie o istituzioni educative, la loro storia e la loro tradizione, le loro potenzialità e le trasformazioni alle quali sono soggette

La didattica comprende in sé sia elementi trasversali alle diverse situazioni di apprendimento che altri, specifici, in relazione ai differenti contesti e soggetti.

La didattica generale si occupa di quanto di comune tiene insieme i possibili e talvolta diversissimi percorsi di apprendimento. Dobbiamo dunque pensarne differenti articolazioni in relazione agli spazi, ai contenuti e ai soggetti. La didattica in classe, ad esempio, è diversa dalla didattica individualizzata o in piccolo gruppo che si realizza rispetto a un percorso circoscritto e a un obiettivo limitato. In questo caso il gruppo di apprendimento si struttura in maniera meno significativa in relazione alle dinamiche interpersonali, poiché è destinato a vivere il tempo e lo spazio necessari per raggiungere un obiettivo specifico e tale spazio-tempo può essere ritagliato a margine rispetto alle attività principali o ineludibili del soggetto coinvolto, siano esse o meno correlate all'apprendimento. E' il caso di corsi di formazione legati ad attività specifiche (per esempio di carattere musicale o motorio...) e dunque sorretti quasi sempre da una forte motivazione affettiva ed emozionale, spesso vissuti come momenti di divertimento e di relax, luoghi di pace all'interno dei quali recuperare se stessi e magari trovare anche la spinta per ricominciare o affinare un percorso introspettivo.

Altri ancora possono essere i gruppi legati alla condivisione, temporanea, di una particolare condizione; per esempio la gravidanza e la preparazione al parto o alla genitorialità; o, ancora, la sofferenza per una determinata patologia e la necessità di una rieducazione o di una riabilitazione; oppure l'aver subito un trauma e la necessità di rielaborarlo attraverso il gioco di identificazione reciproca con altri che abbiano attraversato un'esperienza analoga; o, più banalmente, la necessità di riqualificare il proprio lavoro o di modificarlo. In tutti questi casi l'aspetto motivazionale è forte e radicato e questo, entro certi limiti, garantisce la partecipazione attiva del soggetto: partecipazione che è a sua volta presupposto del verificarsi o meno di un apprendimento significativo: cioè non effimero o superficiale, ma profondo e durevole.

La didattica si articola diversamente, in relazione ai soggetti coinvolti e ai contesti (si parla infatti di "didattica interculturale", di "didattica di genere", di "didattica speciale", di "didattica multimediale" e così via), ma anche, in particolare nel caso di percorsi formali di apprendimento all'interno delle istituzioni dedicate, in virtù

della specificità di ogni disciplina (si parla allora di “didattica disciplinare” rispetto un preciso ambito della conoscenza).

Gli anni recenti e i diversi tentativi di rinnovare la didattica hanno posto l'accento sulla necessità di creare un'integrazione o una sinergia o almeno un maggiore dialogo tra saperi disciplinari e saperi pedagogici e didattici di carattere trasversale. Quanto appena affermato, tuttavia, si presta facilmente a essere letto in chiave retorica o a essere proposto in termini predicatori, generando una sterile produzione di parole vuote e permettendo agli uni e agli altri di ammantarsi di buone intenzioni, ma velleitarie, nonché di ripararsi dietro le cosiddette “buone pratiche”, che perdono molto del proprio valore quando appaiono poco supportate da consapevolezza critica.

E' innegabile che il punto di vista degli esperti di singole discipline e quello di chi considera anche gli elementi soggettivi che entrano in gioco nel processo di insegnamento e apprendimento, indipendentemente dai confini disciplinari, finiscano per confliggere e che a tale fenomeno si reagisca ragionando in termini di ineluttabilità anziché di necessità di elaborazione o mediazione che dir si voglia.

Molto spesso si tende a considerare l'apporto delle discipline trasversali alla formazione degli insegnanti in termini di sommatoria dei due ordini di conoscenze e competenze, quelli disciplinari e quelli di tipo psicopedagogico, didattico e sociologico. Questi ultimi rischiano di ridursi a cornice o sfondo dell'apprendimento correlandosi alla motivazione o, nella migliore delle ipotesi (perché si è già in ambito metacognitivo), all'incremento della fiducia nelle proprie possibilità legata alle questioni attribuzionali (argomento per il quale si rimanda al successivo paragrafo). Può accadere di peggio: esse possono essere lette in termini di mera tecnica, nella convinzione che sussista una divisione di ambito piuttosto netta tra il pensare e il fare.

Gli orientamenti più attuali in tema di didattica mettono, però, in guardia, dal circoscriverla al semplice possesso delle tecniche. La tecnica va intesa, invece, come un insieme di mezzi e strumenti che si possono o meno considerare nel percorso formativo condiviso o dei quali ci si può appropriare individualmente, strada facendo. Il problema educativo rispetto ai nuovi media e alle tecniche che li concernono consiste, infatti, nell'acquisizione di uno sguardo critico rispetto ad essi, capace di coglierne potenzialità positive e pericoli. Un esempio per tutti può essere quello delle immense possibilità aperte dalla rete anche per la metafora che essa rappresenta e degli altrettanto significativi pericoli derivati dallo stesso motivo.

Attraverso la rete si possono acquisire una grande quantità di informazioni con estrema facilità e velocità e proprio tale bombardamento informativo rischia, tuttavia, di confondere e abbagliare se non viene esercitato un controllo critico e se il soggetto fruitore non ha la possibilità di distinguere il vero da ciò che è falsificato o artificiosamente trasfigurato, non solo per quanto riguarda le considerazioni verbali, ma anche per le immagini.

Concepire la didattica come disciplina capace di produrre e discutere criticamente una specifica teoria significa decostruire stereotipi e infrangere certezze, che non sono solo abitudini, cioè abiti noti e familiari, ma idee: idee su cosa significa

insegnare e apprendere e soprattutto illusioni razionalistiche sui processi di formazione, apprendimento ed educazione.

Una di tali certezze, per esempio, riguarda l'ottica trasmissiva, niente affatto dismessa nella scuola, ma, al contrario, applicata anche in ambito più generale e oltre che alle conoscenze, anche ai valori.

Accanto a questa si pone una seconda e altrettanto inossidabile convinzione: quella che la specializzazione disciplinare debba necessariamente coniugarsi con uno statuto epistemologico rigido diventando, così, autoreferenziale. Nella scuola è palpabile una sorta di paura del confronto tra le diverse discipline vissuto come contrapposto all'approfondimento disciplinare. Al contrario, l'interdisciplinarietà potrebbe rappresentare l'unico modo per garantire che l'approfondimento specialistico, interno a ciascuna disciplina, non sia autoreferenziale o ripetitivo. Interdisciplinarietà significa, infatti, accettare che rispetto a uno stesso oggetto di studio possano esistere punti di osservazione diversi, metodologie differenti di indagine e, soprattutto, luoghi nei quali incontrarsi e creare conoscenza discutendo lealmente, esplicitando le differenze ed elaborandole senza pretendere di ricomporle.

Tra le diverse abitudini vetuste che ancorano la riflessione teorica sulla didattica a una mera giustapposizione di buone pratiche, non possiamo non fare riferimento anche alla sicurezza fornita dalle cifre e dalle statistiche tipica di un certo orizzonte neoriduzionistico; essa si coniuga con l'idea che sia più agevole e scientificamente corretto studiare tanti piccoli frammenti di realtà dopo averli artatamente separati dal contesto, anziché le correlazioni che li riguardano. Scomporre, separare, comparare grandezze e misurarle sembra sempre più porsi, per molti, come garanzia di maggiore scientificità.

Per fondare un teoria della didattica credibile, infine, dovrebbe essere incrinata la convinzione che possa esistere una neutralità dell'insegnante rispetto ai saperi, rispetto agli allievi, rispetto agli stessi colleghi. La consapevolezza dell'impossibilità di tale posizione neutrale non dovrebbe essere considerata con rammarico. Al contrario, la modalità di proporre la propria trattazione in modo apparentemente asettico e neutro (come fanno molti docenti e come fanno, sicuramente, molti manuali) dovrebbe essere interpretata come sintomo di pratica autoritaria e didatticamente poco efficace. I saperi, del resto, risultano interessanti e motivanti solo se vengono presentati come qualcosa di vivo e dunque se si confrontano sia all'interno della disciplina della quale fanno parte sia con le altre discipline. Il processo di insegnamento-apprendimento, infatti, è connotato dalla disponibilità dialogica e contemporaneamente dalle difficoltà che la caratterizzano e l'impegno condiviso dovrebbe essere quello di impedire la cristallizzazione dell'esistente, rendendolo invece fucina di domande e origine della curiosità e della meraviglia che sono alla base di ogni apprendimento.

Un insegnante appassionato, del resto, genera passione, mentre un insegnante freddo e asettico non può che generare freddezza, noia e distacco rispetto ai contenuti che propone. Essere non neutrale, però, non significa affatto proporre come oggettiva una propria visione del mondo o una propria ideologia; al contrario, significa dichiarare onestamente di avere una specifica visione in merito all'argomento trattato e nello stesso tempo fornire informazioni sui diversi punti

di vista e sulle possibili argomentazioni degli stessi. Dunque, occorre da parte del docente l'onestà di dichiarare la propria partigianeria e insieme la disponibilità a infrangere lo stereotipo della neutralità anche mostrando che esistono posizioni e punti di vista diversi dal proprio.

Se la didattica si facesse teoria nel senso fin qui delineato, la scuola stessa potrebbe arginare quella che sembra la sua agonia inarrestabile per trasformarsi in un luogo di costruzione di saperi nuovi, nel quale possa esserci uno spazio anche per la riflessione sul mondo e su se stessi; un luogo dove si possano ridefinire le idee stesse di formazione e di educazione; ma, soprattutto, un luogo di tensione dialogica – l'ossimoro è voluto – tra soggetti e tra saperi.

Proprio all'interno della scuola, invece, prendono forma le diverse separatezze che ostacolano il processo di apprendimento: quelle tra i saperi dei docenti e degli allievi, quelle che si collocano all'interno di ciascuna persona tra i saperi di natura diversa che possiede e, infine, quelle disciplinari.

Tra tutte le separatezze che caratterizzano la scuola, una, in particolare, sembra quasi porsi come assioma sul quale fondare la didattica ed è quella tra l'ordinare e il disordinare. La didattica tradizionale sembra infatti esclusivamente improntata all'azione dell'ordinare, cioè del creare gerarchie tra concetti e del rendere sequenziale e armonico ciò che si presenta anche con i caratteri della simultaneità e dell'irriducibilità. Eppure, non potrebbe esistere alcun movimento teso a dare ordine ai saperi, se non grazie al disorientamento generato proprio dal disordinarli; in ambito formativo, perciò, ordine e disordine dovrebbero trovarsi nella posizione del reciproco influenzamento dialettico. La scuola, invece, che dovrebbe rappresentare uno degli ambiti principali del processo formativo in età evolutiva, tende a favorire la ripetizione di una sorta di ordine precostituito tra saperi e all'interno di ciascuno di essi; per esempio reiterando e traducendo in pratiche didattiche le gerarchie tra ambiti diversi della conoscenza e tramandando canoni disciplinari ormai obsoleti.

Le contraddizioni e le criticità della scuola si evidenziano, in modo particolare, nell'atteggiamento che si assume rispetto a uno degli elementi che maggiormente sono portatori di disordine: la differenza. I processi formativi e le relazioni educative all'interno delle quali tali processi si snodano sono infatti attraversati profondamente da una serie di differenze, quali quella legata al genere, quella legata alle categorie di "normalità" e "patologia" e infine quella, più tradizionale, legata all'appartenenza socio-economica o culturale.

In relazione a quest'ultimo elemento, in analogia a quanto avviene rispetto ai soggetti disabili, l'integrazione di soggetti diversi si riduce troppo spesso all'idea dell'appiattire e dell'omologare ciascuno rispetto a un unico modo di essere, che finisce per venire considerato come prototipo di adeguatezza e normalità; mentre il percorso corretto dovrebbe essere legato alla capacità di accettare le differenze, di attraversarle, di elaborarne i conflitti senza negarli o esasperarli.¹ Bisognerebbe non solo riuscire a vederle come risorse, ma anche avere il coraggio di guardare in faccia gli aspetti della diversità che si traducono in contrapposizione, in sofferenza o in disagi di diversa natura. E' quanto ci mostrano da tempo gli studi di

¹ Per l'argomento si rimanda all'ultimo paragrafo di questo capitolo

pedagogia e didattica interculturale, così come quelli di pedagogia e didattica speciale.

1.3 Tra docente e allievo: l'apprendimento come processo cognitivo, le intelligenze multiple e l'intelligenza emozionale.

Nel considerare il rapporto tra docente e allievo e ciò che si delinea come processo di apprendimento, coinvolgendoli entrambi, occorre ricordare che si tratta di un ambito dalla doppia valenza, cognitiva e affettivo-emozionale.

Dal punto di vista del Sé cognitivo una corretta progettazione didattica deve tenere presenti sia le problematiche di carattere metacognitivo che le già ricordate “funzioni dell’Io” (quali l’attenzione, la memoria, il linguaggio, l’intelligenza). Tali facoltà sono spesso identificate come “funzioni cognitive”; l’espressione, però, sembra talvolta rimandare a una visione riduttiva di processi che si pongono, invece, come ambiti psicocorporei di intersezione tra elementi cognitivi ed elementi affettivo-emozionali e soprattutto che svolgono un ruolo importante ai fini dell’adattamento ambientale.

Prima di enucleare alcune sintetiche riflessioni su tali facoltà occorre premettere che gli studi sul loro funzionamento (per l’attenzione e per la memoria in particolare) sono in pieno sviluppo e che esistono approcci e interpretazioni diverse nonché numerosi problemi ancora irrisolti. Sarebbe impossibile, in questo testo, considerare tali problematiche o enucleare, sia pure succintamente, gli studi degli ultimi decenni in merito, senza occupare uno spazio eccessivo nell’economia generale del discorso. In questa sede, dunque, l’intento è solo quello di richiamare la necessità per la didattica (una didattica che voglia porsi come disciplina teorico-scientifica e non come mera sommatoria di tecniche) di tenere sufficientemente conto anche di questi aspetti, essenziali perché si realizzi un apprendimento non effimero né superficiale.

Ancora oggi, a livello di professionisti dell’insegnamento, la concezione di queste funzioni non si discosta molto, purtroppo, da quella del senso comune, rendendo velleitario ogni tentativo di rinnovare realmente la didattica. Da una parte, infatti, si tende a sopravvalutare l’oggettività biologica alla quale tutti questi aspetti sono correlati e che in parte li determina. Attenzione, memoria e intelligenza sono considerate come una sorta di dato innato e immodificabile del quale ogni soggetto può essere più o meno provvisto. Dall’altra parte, contraddittoriamente, queste stesse facoltà o funzioni vengono pericolosamente intrecciate, in una sorta di visione moralistica dell’apprendimento, con la volontà, come se la capacità attentiva o quella mnestica fossero questione di volere o non volere e fossero riconducibili alle buone intenzioni del soggetto. La conseguenza è che anche il versante della valutazione risulta gravemente inficiato e distorto. A scuola, infatti, in molti casi, non viene davvero valutato il processo di apprendimento, ma viene, piuttosto, ridotto tutto quanto a una questione etico-morale di volontà e di disposizione al sacrificio e allo sforzo. E ancora: dell’attenzione e della memoria, così come dell’intelligenza e del linguaggio, si tende quasi sempre a riprodurre anche in ambito scolastico e universitario una visione singolare (nel senso di non

generale), che è quella tipica del senso comune. In realtà tutte le funzioni dell'Io dovrebbero essere considerate plurali (cioè poliedriche e polivalenti).

Esistono, del resto, vari linguaggi, memorie e intelligenze e questo non può non riverberarsi in maniera evidente in elementi teorici della didattica; a questo proposito appare opportuno ricordare gli studi e le ricerche di Howard Gardner, che non a caso è stato a lungo anche docente di Didattica.² Gardner, studioso di Psicologia dell'età evolutiva ed esperto di Neurologia, docente presso l'Università di Harvard, ha elaborato una propria teoria delle intelligenze multiple che comprende (almeno) sette aree o ambiti principali: l'intelligenza logico-matematica, quella linguistica o verbale, quella musicale, quella spaziale, quella cinestesica, e quella personale, articolata in intra e intersoggettiva. A queste sette tipologie ha aggiunto in seguito un'ottava forma di intelligenza, quella naturalistica (legata alla capacità di manipolare gli oggetti naturali), e una nona, quella esistenziale, relativa alle competenze e disponibilità di carattere in certo qual modo filosofico, cioè al ragionare per universali e sulle questioni relative all'esistenza.

Nell'intelligenza di carattere logico-matematico, secondo lo studioso, non devono essere considerate soltanto le capacità di confrontare oggetti concreti (o traduzioni in simboli astratti degli stessi), ma anche quella di stabilire relazioni. Analogamente, l'intelligenza linguistica non comprende solo la competenza rispetto alla comprensione e all'uso di parole o di strutture sintattiche, ma anche la capacità di selezionarle e correlarle le une alle altre in funzione adattiva rispetto a compiti e contesti diversi. L'intelligenza musicale riguarda, ovviamente, la capacità di analizzare e comporre pezzi musicali, ma comprende anche gli aspetti cognitivi impliciti in tale ambito e in particolare la discriminazione e comparazione di suoni e delle loro relazioni in base a parametri quali l'altezza, l'intensità, il timbro e l'aspetto ritmico. L'intelligenza spaziale riguarda la capacità di manipolare, relativamente allo spazio, non solo gli oggetti concreti, ma le loro immagini mentali, mentre quella cinestesica è relativa all'abilità nel controllare e coordinare i movimenti del corpo, ma anche nel servirsi degli oggetti come mediatori comunicativi ed espressivi. L'intelligenza personale, infine, si presenta nella duplice veste di capacità di comprendere il proprio mondo interno e se stessi (intelligenza intrapersonale), ma anche le relazioni e le dinamiche che definiscono i rapporti con gli altri (intelligenza interpersonale).

In relazione a queste due ultime tipologie di intelligenza personale, ai fini della ricaduta pedagogica e didattica, risultano significative anche le ricerche sull'intelligenza emotiva (o emozionale) e, prime fra tutte, quelle di Daniel Goleman. Per lo studioso l'intelligenza emotiva può essere definita in relazione

² H.Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell' intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2002. *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988; *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991; *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993; *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, Feltrinelli, Milano 1994; *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994; *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994; *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.

ala capacità di introspezione e di conoscenza di sé (per poter utilizzare e valorizzare al massimo le proprie potenzialità), ma contemporaneamente anche come capacità di decentrarsi, di mettersi dal punto di vista dell'altro e comprenderlo attraverso modalità di carattere empatico.³

Daniel Goleman individua, dunque, due tipologie fondamentali di intelligenza emozionale: quella legata alla propria vita privata e quella di carattere sociale. Nel primo caso è importante, per l'autore, saper interpretare e dotare di senso anche le nostre emozioni negative utilizzandole positivamente per comprendere le circostanze che le determinano e per valutare noi stessi e valorizzare le proprie potenzialità, ma anche imparare a convivere con i propri limiti uscendo dalle secche frustranti del velleitarismo. Intelligenza personale significa, allora, anche trovare una canalizzazione per le emozioni socialmente stigmatizzate e riuscire non solo a controllarle (competenza, tuttavia, che Goleman ritiene molto importante), ma anche a esprimerle secondo modalità indirette, simboliche e metaforiche, in una parola, socialmente accettabili. Importante, all'interno di questa sottoarticolazione dell'intelligenza emotiva, è la capacità di attraversare le frustrazioni e tollerare gli insuccessi generando da soli la motivazione rispetto agli obiettivi che ci si propone di raggiungere. Quanto questo aspetto sia significativo per la didattica risulta evidente.

L'intelligenza emotiva declinata socialmente, invece, riguarda la capacità di relazionarci con gli interlocutori in maniera positiva e costruttiva che a sua volta presuppone quella di comprenderli mettendoci dal loro punto di vista, immedesimandoci nei loro sentimenti e stati d'animo, pur senza disconoscere distanza e differenza tra sé e l'altro. Questa intelligenza comprende anche competenze di tipo comunicativo legate, non solo all'espressione attiva dei propri contenuti, ma soprattutto alla capacità di ascolto attento dell'altro.

E' importante, anche ai fini della riflessione didattica, quanto Goleman sottolinea a proposito della capacità di incrementare l'intelligenza emotiva nell'intero arco dell'esistenza: a differenza dell'intelligenza formale, infatti, che può deteriorarsi con il passare del tempo e che raggiunge la sua conformazione standard all'ingresso nell'età adulta, l'intelligenza emotiva tende a migliorare con l'esperienza e dunque con il passare degli anni.

Per Gardner tutte le tipologie di intelligenza sono presenti in ogni soggetto, ma la differenza tra l'uno e l'altro è generata dalle loro possibili diverse combinazioni e dal prevalere di ciascuna.

Il presupposto di Gardner, scaturito sia dallo studio dell'evoluzione dell'intelligenza nei bambini che dall'osservazione clinica di persone adulte colpite da ictus cerebrale, è legato alla critica della vecchia concezione, unitaria e quantitativa, dell'intelligenza intesa come elemento misurabile ed esprimibile attraverso il Q.I., cioè il quoziente intellettuale definito come risultato del rapporto

³ D. Goleman (1995), *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996; D. Goleman (1995), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998; *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006. Da un punto di vista pedagogico si può fare riferimento, in relazione all'intelligenza emotiva, a P. Orefice, *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma 2001 e a M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

tra età mentale del soggetto (calcolata in base alla somministrazione di prove standardizzate, sia verbali che di performance) ed età anagrafica.

E' invece ormai un dato condiviso il fatto che non necessariamente ad un alto Q.I. corrisponda un adeguato successo relazionale, sociale e professionale. Non di rado alti valori di Q.I. formale, legato alle competenze di tipo logico-matematico o verbale, non corrispondono a un altrettanto alto grado di riconoscimento sociale. Anche in virtù di questo elemento è ormai assodato che la dimensione (o dominio) razionale dell'intelligenza non rappresenti che uno degli aspetti che la rendono adattiva.

E' quanto è stato mostrato anche dal punto di vista neurofisiologico da sempre più numerosi ricercatori, a partire da Antonio Damasio, che nel suo laboratorio presso l'Università dello Iowa ha utilizzato gli studi relativi alla memoria, alle emozioni e ai pazienti affetti da Sindrome di Alzheimer. Damasio afferma, servendosi degli strumenti della neurofisiologia, che la componente emozionale dell'intelligenza non rappresenta un fattore di contorno o di complemento rispetto a quella razionale, ma, al contrario, è l'elemento che permette di effettuare scelte, di prendere decisioni, di selezionare strategie risolutive rispetto a differenti problemi. Analizzando soggetti danneggiati dal punto di vista neurologico egli è infatti riuscito a mostrare come non fossero in grado di prendere decisioni pur rimanendo capaci di comprendere e valutare razionalmente tutti i dati e le variabili insiti nelle diverse situazioni.

La capacità di scegliere e prendere decisioni, in particolare, non è necessariamente legata a quella analitica del considerare in maniera razionale gli elementi a favore o contrari rispetto all'una o all'altra opzione, ma tende piuttosto a rifarsi a esperienze pregresse, a strategie risultate vincenti in situazioni analogicamente vicine, a tracce inconsapevoli di carattere emozionale e affettivo legate alla memoria involontaria e a vissuti di tipo corporeo: si tratta, come li definisce lo studioso, di "marcatori somatici"⁴ che colorano positivamente o negativamente le diverse prospettive legate alle possibili scelte. Attraverso tali marcatori somatici le scelte sono operate, in un certo senso, quasi in virtù anche del possibile vantaggio biologico.

Damasio cerca conferma di queste considerazioni anche nell'ambito della patologia e la trova studiando il comportamento di soggetti con danni a livello di regioni prefrontali e dunque deprivati delle capacità emozionali. Secondo lui questi soggetti, pur avendo mantenuto intatte le competenze razionali legate alla memoria e all'attenzione, nonché al ragionamento, non riescono a operare delle scelte proprio perché danneggiati nella sfera delle emozioni.

Per Damasio il sistema nervoso deve essere analizzato in correlazione rispetto all'organismo al quale appartiene e alla sua capacità di adattamento all'ambiente. Nel suo testo forse più famoso, criticando la tradizione filosofica legata al dualismo cartesiano mente-corpo, egli afferma che le competenze razionali e l'apparato mentale che le permette e presiede hanno un fondamento di carattere biologico.⁵ Si ha la formazione della facoltà che denominiamo "coscienza"

⁴ D. Damasio (1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995. *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

⁵ D. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, cit.

attraversando una tipologia particolare del sentire corporeo, mentre le emozioni si generano come risposte fisiologiche agli stimoli ambientali. La coscienza, dunque, nella concezione di Damasio, non è che un ulteriore aspetto della nostra competenza adattiva rispetto all'ambiente. Essa, infatti, non è data una volta per tutte, ma subisce modificazioni evolutive passando da un livello primitivo (il "proto-Sé") comune a tutti gli animali superiori a una forma di carattere nucleare e, infine, a una modalità che viene definita di "coscienza estesa".

In origine, a livello del proto-Sé, le reazioni emozionali di carattere biologico danno luogo a sentimenti quali la paura, la rabbia o le sensazioni di bisogno in un ambito di non consapevolezza di sé, ma il cui carattere esperienziale è teso a renderla possibile. Nella coscienza nucleare, invece, si insedia un senso, sia pure fragilissimo, di Sé nel momento presente, senza alcuna attesa o consapevolezza del futuro e con un ancoraggio al passato legato all'immediatezza di ciò che si è appena verificato. Tale coscienza nucleare rende possibile, però, il progressivo generarsi della coscienza estesa che permette la narrazione di sé e dunque la nascita del Sé autobiografico, cioè dello strumento che lo rende possibile: il linguaggio.

1.3.1 *L'attenzione e la memoria come funzioni dell'Io coinvolte nei processi di insegnamento-apprendimento*

Anche l'attenzione, come l'intelligenza, lungi dall'essere un elemento univoco e monolitico, rappresenta una funzione pluridimensionale. Noi definiamo con il termine "attenzione" un insieme variegato e complesso di processi di carattere neuropsichico.

Si possono distinguere, per esempio, un'attenzione selettiva, un'attenzione sostenuta e un'attenzione divisa (o distribuita), così come un aspetto di vigilanza e uno di controllo. L'attenzione selettiva è legata alla nostra limitatezza e all'impossibilità di considerare simultaneamente tutte le informazioni e afferenze che ci raggiungono. Essa può essere selettiva anche in relazione a un particolare canale sensoriale attivato per una determinata attività e si distingue in involontaria (*bottom-up*) o volontaria (*top-down*). L'attenzione sostenuta, invece, coinvolge l'aspetto della durata della concentrazione rispetto a un determinato oggetto, mentre quella divisa riguarda la capacità di elaborare simultaneamente informazioni diverse. La vigilanza, infine, è relativa alla capacità di controllare nel tempo esperienze non frequenti e i processi di controllo concernono la consapevolezza dei meccanismi di attivazione o di decremento di tale facoltà e la capacità di determinarli, incrementarli e controllarli.

L'attenzione è una facoltà limitata sia quantitativamente (per il numero di elementi che si possono controllare e per la durata) che qualitativamente, poiché è soggetta a un decremento proporzionale alla durata. Essa è anche ostacolata da interferenze di varia natura, soprattutto in relazione alla simultaneità di due o più obiettivi, poiché può darsi che richiedano l'attivazione delle stesse aree cerebrali oppure, sommati, necessitino di troppe risorse cognitive. Influenzano l'attenzione anche la stanchezza o lo stato di stress psicofisico e un clima emotivo caratterizzato da tensione. Questo, tradotto in termini di contesto-classe, significa

che l'attenzione sostenuta è destinata a decrescere dopo i primi 10-15 minuti per risollevarsi leggermente nella parte finale della lezione. Essa può essere, tuttavia, stimolata con alcune strategie quali il coinvolgimento attivo dell'allievo o il presentare un problema sotto diversi possibili punti di vista.

L'attenzione è una facoltà limitata e non assoluta; essa è relativa ai contesti, alla diversità dei soggetti, al tipo di attività. Esercitare attenzione nei confronti di un'esperienza non significa tanto concentrarsi su di essa, quanto distrarsi, distogliere rispetto a tutte le altre. Un po' come avviene in ambito di apprendimento motorio, nell'esercitare movimenti fini, per esempio quelli relativi alla prensione di oggetti piccoli utilizzando l'opposizione pollice-indice che è necessaria anche per scrivere. Riuscire a realizzare tale atto motorio è difficile fintanto che il gesto dell'arto superiore risulta grossolano perché globale e il bambino non è capace di inibire tutti i movimenti che non siano quello specifico dello scrivere, cioè di immobilizzare fino al polso l'arto interessato e a maggior ragione il resto dei segmenti corporei.

L'attenzione presuppone dunque, come i movimenti più raffinati, la capacità di inibire la ricezione degli stimoli diversi da quello che di volta in volta è oggetto di apprendimento.

Essa è un filtro che deve organizzare in maniera equilibrata le informazioni perché siano recepite, interiorizzate e trasformate in ricordi che all'occorrenza si è capaci di recuperare. Ecco che l'attenzione si intreccia strettamente con la memoria e ancora una volta sono le patologie stesse a darcene la riprova, poiché quasi sempre la compromissione dell'una ha come correlato una qualche anomalia anche dell'altra.

L'attenzione, dunque, è una facoltà non illimitata né univoca, ma correlata a vari fattori quali l'età, il contesto, l'obiettivo dell'attività proposta e quindi la motivazione più o meno eteronoma. La partecipazione attiva a un'attività alza la soglia e la durata dell'attenzione rispetto, per esempio, al mero ascolto passivo. Inoltre, i contenuti proposti all'inizio di un'attività vengono assimilati meglio di quelli successivi, cioè l'intensità dell'attenzione è inversamente proporzionale al tempo impiegato in un'esperienza; in altre parole, l'attenzione tende a calare progressivamente e indipendentemente dalla volontà del soggetto. Certo, come già accennato, vi possono essere delle modalità per attivarla al massimo, quali, per esempio, l'interrompere un registro comunicativo e l'adottarne un altro (ironico, magari, come quando si spezza una spiegazione complicata con una battuta o un diversivo comunicativo) o anche il chiamare in causa direttamente il soggetto che si trova in situazione di apprendimento. La passività in un'esperienza di apprendimento è infatti direttamente proporzionale al calo dell'attenzione.

L'apprendimento risulta ostacolato se l'attenzione è scarsa o labile e fluttuante, poiché il soggetto si disperde e disorganizza inseguendo stimoli diversi; tuttavia, anche l'eccesso di attenzione, correlato a problemi di attese perfezionistiche su di sé e sulle proprie competenze e all'incapacità di accettare la frustrazione (per esempio quella dell'errore o del non essere apprezzati per qualche motivo dagli altri) produce lo stesso risultato: disorganizzazione e disorientamento che portano al desiderio di evitare il compito o all'incapacità di aderirvi serenamente.

L'attenzione, insomma, è una facoltà limitata: per la limitatezza delle capacità sensoriali prima di tutto, ma anche per la soggettività (e dunque variabilità) dall'interesse e della motivazione e, infine, proprio per il suo poter essere in parte anche sganciata dalla volontà. Esiste, infatti, accanto all'attenzione consapevole, quella inconsapevole (e non ci si riferisce solo a quella propria delle azioni automatizzate).

Per quanto riguarda, invece, la memoria, l'altra grande funzione implicata nell'apprendimento e che concorre a determinare il colore, cioè la qualità dell'intelligenza, è necessario ricordare che non si può parlare di una memoria univocamente intesa, ma di tante tipologie che tutte insieme generano il modo proprio di ciascun soggetto di archiviare le esperienze trasformandole in ricordi e quello di reperire i ricordi stessi in relazione alla necessità del momento.

Si possono innanzitutto considerare una memoria di carattere più intellettuale e una di carattere affettivo-emozionale. Nella lingua italiana esistono, tra l'altro, due diverse voci verbali che vi si riferiscono, "rammentare" e "ricordare", una delle quali contiene etimologicamente la parola "mente" e l'altra la parola "cuore", che è l'organo considerato come sede simbolica degli affetti. In ambito psicoanalitico, in particolare, è stato sottolineato il ruolo di una sorta di "memoria del sentire" deputata all'organizzazione dell'archivio dei ricordi e del proprio passato, dunque depositaria, in un certo senso, della propria identità, comprese le epoche arcaiche di vita. Epoche rispetto alle quali i ricordi non sono organizzati in immagini e tanto meno in sequenze narrative di qualsiasi natura, ma, al massimo, in flash o in aspetti sensoriali legati ai recettori di contatto (gusto, tatto, olfatto) che riattivano il passato attraverso, per esempio, la percezione di un odore, ma senza tradurlo in elementi comprensibili razionalmente. Questa memoria, assai presente nella dimensione onirica e comunque collocata nella parte inconscia della nostra psiche, si muove secondo percorsi spesso divergenti rispetto a quelli della ricostruzione razionale del proprio passato e determina attrazioni e repulsioni, angosce o attese delle quali coscientemente non riusciamo a dare ragione neanche a noi stessi. Eppure, questa memoria depositaria dei nostri ricordi più intimi e apparentemente perduti, può essere riattivata in ogni momento anche nel contesto scolastico. È questo il senso della bidirezionalità della relazione educativa, che si realizza in un gioco complesso di introiezioni e proiezioni e nell'intreccio delle identificazioni reciproche.

La memoria è una funzione dell'Io strettamente connessa al funzionamento cognitivo e occorre tenere presente che ne esistono varie tipologie, diverse in relazione alla funzione. Esiste, per esempio, una memoria capace di attivarsi rapidamente per ottemperare alle emergenze cognitive e una più lenta e riflessiva legata alla ricostruzione e alle ricadute narrative.

La memoria si differenzia anche in virtù dei contenuti che veicola, che possono essere nozioni, informazioni, conoscenze complesse, reti di conoscenze, ricordi personali e così via. La memoria si differenzia, infine, in base al canale percettivo attivato per funzionare e ciascuno di noi ne privilegia l'uno o l'altro; esistono, infatti, una memoria visiva, legata alle immagini, una uditiva che contiene al proprio interno anche quella relativa alla dimensione musicale, una spaziale, una temporale e così via.

Dal punto di vista didattico è importante, nello stimolare l'apprendimento, individuare quali memorie risultino preferenziali per ciascun soggetto e dunque poter programmare l'utilizzazione di una pluralità di canali percettivi e l'individualizzazione delle strategie di carattere mnestico da suggerire a ciascuno.

La memoria, si articola, in senso più generale, in due grandi tipologie, da molti anni oggetto di studio in ambito neurologico: la memoria a breve termine o immediata, detta anche "memoria di lavoro" e la memoria a lungo termine.

Anche questa articolazione è importante, perchè queste due memorie si differenziano non solo nelle modalità del funzionamento e nei contenuti, ma nella qualità; può infatti accadere che un problema di memoria globalmente intesa si riferisca solo a una di queste due tipologie e dunque è importante mirare la stimolazione in relazione ad essa e non attivare, come spesso generalmente accade, un bombardamento di stimoli a tutto campo.

In relazione alle competenze che ne definiscono il funzionamento, inoltre, la memoria si differenzia in due grandi movimenti psichici: quello deputato all'archiviazione delle esperienze e dei dati e quello deputato al loro reperimento una volta archiviati. Nelle diverse tipologie di disabilità cognitiva (ma, talvolta, anche nei normodotati con problemi di apprendimento) è spesso compromessa una sola di queste due tipologie e riuscire a determinarlo è importante ai fini didattici, per evitare la non scientificità intrisa di involontario moralismo delle programmazioni a tutto campo, tanto velleitarie quanto inutili.

Anche relativamente alla memoria esiste un aspetto "meta" che didatticamente è molto importante stimolare. Molti soggetti con ritardi e difficoltà di apprendimento o con scarsa motivazione sono convinti che la memoria consista esclusivamente in una sorta di dotazione innata a carattere quasi biologico e che dunque non valga la pena impegnarsi se sentiamo di possederne in misura inferiore ad altri. Questi stessi soggetti tendono a pensare che altri - gli adulti, nel caso di bambini, o eventuali interlocutori più autorevoli dal punto di vista culturale, nel caso di adulti - siano provvisti fin dalla nascita di una competenza mnestica superiore che finisce per essere vissuta come base della differenza cognitiva e culturale. E' importante, allora, per suscitare motivazione e disponibilità all'esercizio cognitivo, mostrare che esistono strategie mnestiche alla base di ogni competenza di memoria e che ogni soggetto, non necessariamente in modo consapevole, le elabora per sé e sceglie quale adottare in ogni ambito di esistenza. Alcune di queste strategie possono essere facilmente illustrate e proposte ai soggetti che presentino questo tipo di problematiche metacognitive.

Del resto, il funzionamento dell'intelligenza è il risultato dell'interazione tra funzioni diverse e da questa interazione stessa emergono il suo aspetto quantitativo, ma anche le qualità e modalità espressive.

1.3.2 *Le competenze metacognitive*

Le funzioni dell'Io e il loro complesso intreccio sono anche alla base della particolare coloritura che possono assumere le competenze trasversali ai diversi oggetti della conoscenza indicate come "competenze metacognitive". L'espressione non assume un significato univoco, poiché può essere intesa in

riferimento alla competenza di *problem solving*, cioè alla capacità di utilizzare strategie specifiche di risoluzione del compito selezionando le più adatte in relazione agli obiettivi che lo sovrintendono, ma non soltanto.

Con l'espressione "competenze metacognitive" ci si può riferire, infatti, anche alla capacità di discriminare criticamente le varie esperienze mentali e cognitive e di comprendere le diverse modalità di attivazione del pensiero e di incremento o decremento della conoscenza. Esiste, infine, una particolare coloritura delle competenze metacognitive legata all'attribuzione di valore a sé e agli altri in relazione, anche in questo caso, alla conoscenza e all'apprendimento oltre che all'intelligenza. Molte persone, sia in età evolutiva che da adulti, tendono a vivere l'aspetto attribuzionale con modalità autosvalutanti e contemporanea idealizzazione dell'altro. All'opposto, vi è anche chi tende a sopravvalutare il proprio valore e le proprie capacità svalutando quelle altrui.

A questi due atteggiamenti, che potremmo in qualche modo definire come "depressivo" e "maniacale", corrispondono anche ben precise attribuzioni di responsabilità degli eventuali insuccessi. Nel primo caso, infatti, essi vengono legati a se stessi e a fattori interni (essere meno intelligenti di altri, insicuri, poco padroni del linguaggio...) e nel secondo attribuiti a fattori esterni (la malevolenza di un professore, i testi di studio scritti male, le ingiustizie consumate in un contesto di apprendimento...). In entrambi i casi, però, se i due atteggiamenti opposti vengono radicalizzati, si realizza un fenomeno comune che acquisisce il valore di ostacolo insormontabile all'apprendimento, minando alla base la linfa vitale di ogni motivazione: l'idea che l'obiettivo che si persegue sia credibile e raggiungibile, cioè non velleitario. La necessità della sconfitta appare in entrambi i casi come un'esperienza ineluttabile perché vengono vissuti come insuperabili gli ostacoli all'apprendere, siano essi esterni o interni al soggetto stesso.

Le modalità attribuzionali di valore appena delineate sono originate da diverse variabili, prima fra tutte la cornice, sempre di tipo attribuzionale, che fa da sfondo a come viene vissuta in famiglia la dimensione cognitiva. Vi sono gruppi familiari nei quali si respira l'idea che la cultura rappresenti un fattore di soddisfazione non strumentale rispetto a obiettivi esterni, sia pure importanti, come il guadagno, il lavoro, l'apprezzamento sociale. In tali ambienti si cresce vivendo (attraverso l'esempio degli altri membri) la cultura come dimensione anche della soddisfazione personale, dell'arricchimento e persino della consolazione rispetto alla traversie dell'esistenza. In questi casi, di solito, viene incoraggiata la curiosità, la scoperta, la ricerca di percorsi autonomi e persino l'attraversamento dell'errore inteso come esperienza comunque formativa, legata anche alla sperimentazione di percorsi nuovi. In altri gruppi familiari, invece, viene tramandata e condivisa un'idea della cultura come di un aspetto connotato da fatica e noia, ma che occorre coltivare in maniera strumentale in quanto unico mezzo o mezzo principale per raggiungere obiettivi quali un lavoro più lucroso o meno faticoso e il successo sociale. Questa seconda modalità di intendere il valore e il senso della cultura sembra, purtroppo, assumere sempre più una dimensione maggioritaria.

L'atteggiamento metacognitivo è naturalmente influenzato anche da elementi propri di ciascun soggetto, quali il grado di ansia da prestazione e la capacità di

tollerare le piccole frustrazioni legate alla convivenza e alla dimensione valutativa, che rappresentano sempre, anche in età adulta, fattori di ostacolo o di promozione rispetto all'apprendimento.

1.4 *L'organizzazione riflessiva del docēre*

La capacità di osservare e valutare è parte intrinseca della progettazione didattica e del processo di insegnamento. In generale possiamo affermare che le azioni dell'osservare e del valutare hanno acquisito un senso (e sono state seguite da una serie di pratiche) innanzitutto in ambito scientifico e medico in particolare, mentre sono entrate a far parte del bagaglio di competenze psicopedagogiche e didattiche assai più tardi. La spiegazione di quanto appena affermato può essere ricercata nel fatto che il bambino, l'adolescente, il ragazzo, sono caratterizzati dal non poter essere ancora del tutto definiti, né rispetto al mondo interno né per il rapporto con l'esterno. Vi sono eventi esterni futuri che possono totalmente modificare e coartare anche l'assetto e le mediazioni interne dei soggetti in età evolutiva e per questo la strada dell'osservazione e della valutazione in tale ambito è sempre apparsa come irta di pericoli e trabocchetti.

All'inizio del rapporto educativo l'insegnante deve optare tra l'attendere che la situazione si delinei gradualmente in modo spontaneo o scegliere invece di procedere in base a una strategia conoscitiva e valutativa ben definita. Attualmente si propende generalmente per la seconda strada anche come conseguenza necessaria della scolarizzazione di massa che ha finito per rendere imprescindibile l'utilizzazione di prove "oggettive".

Entrambe queste opzioni sono comunque caratterizzate da pericoli di diversa natura e possono essere fatte oggetto di critica per opposti motivi; il rischio è quello, da una parte di lasciarsi gestire dal soggetto osservato, che in un certo senso può decidere, almeno in parte, che cosa vuole mostrare e che cosa vuole invece tenere celato, dall'altra di avvicinarsi a lui non liberi da pregiudizi e quindi condizionarne involontariamente il comportamento.

Osservare e valutare il soggetto dell'apprendimento implica definire l'oggetto della conoscenza, che in questo caso è complesso (perché le variabili connesse all'apprendimento sono molteplici) e contemporaneamente il contesto nel quale questa conoscenza avviene. Nel caso della scuola, ad esempio, il contesto e la sua tradizione generano di per sé emozioni contrastanti non sempre positive (anche indipendentemente dagli insegnanti, per esempio in relazione al rapporto con i pari o a quello con l'altro sesso...). Viene infatti favorita o richiesta una certa formalità nei rapporti, mentre il clima è influenzato da un elemento di fiscalità e di giudizio costantemente sotteso.

Parlare di osservazione e di valutazione implica anche affrontare il tema controverso della conoscenza dell'altro considerando una serie di premesse e prima fra tutte il fatto che ogni relazione educativa è particolare anche perché ognuno appare ai diversi interlocutori in maniera peculiare e specifica ed è impossibile recuperare di lui un'immagine univoca. A riprova di quanto appena affermato è sufficiente pensare a quante volte in un Consiglio scolastico le opinioni dei docenti (comprese quelle relative al profitto) su uno stesso allievo contrastino le une con le altre. Le risposte e gli atteggiamenti, così come il modo

di porsi di ciascuno, sono condizionati dall'interlocutore, sia esso anche solo un osservatore.

Nell'effettuare la valutazione e l'osservazione gli insegnanti sono inoltre condizionati dal proprio bagaglio personale di valori e atteggiamenti. Molte variabili confluiscono nelle modalità di osservare e valutare, tra le quali, per esempio, la storia personale, la convinzione politica, ideologica o etica, l'idea soggettiva che si ha della scuola in generale e della scuola specifica nella quale si lavora. Il modo migliore per controllare la validità di un'osservazione-valutazione potrebbe essere, allora, quello del confronto interdisciplinare; ma anche questo è spesso inficiato dalla mancanza, all'interno dello stesso insieme di docenti, di conoscenza reciproca.

Non di rado il team di docenti finisce infatti per strutturare giudizi-*collages* che non tengono conto, o non abbastanza, di una serie di variabili individuali quali la biografia dell'allievo, l'ambiente socio-culturale dal quale proviene e il suo stile cognitivo determinato dall'intreccio tra motivazione, affettività e competenze metacognitive. Del resto, ogni volta che un allievo cambia situazione formativa, ma anche all'ingresso nei percorsi istituzionalizzati dell'istruzione, sembra quasi che i suoi saperi ripartano da zero. Sarebbe opportuno, invece, fotografarne l'assetto psichico fondamentale, lo stile di apprendimento, le motivazioni o la loro assenza in relazione proprio alla sua storia. Occorrerebbe conoscerne le caratteristiche psichiche e gli atteggiamenti prevalenti così come, sul piano affettivo ed emozionale, lo stile di apprendimento, la capacità di valorizzarsi, o la tendenza a svalorizzarsi, la capacità di collegare aspetti apparentemente irrelati della realtà e quella di accettare di mettersi in gioco rispetto a domande inconsuete.

Bisognerebbe elaborare un profilo evolutivo dell'apprendimento per sottolineare, in relazione a ciascun allievo, gli eventuali ritardi o le tappe che più sono risultate fonte di disagio per lui, poiché anche se superate possono riemergere a livelli diversi in un ambito analogo.

Quest'ultima considerazione renderebbe necessario riflettere criticamente sulla non linearità dello sviluppo stadiale, sulla fisiologicità delle regressioni, così come del possibile verificarsi contemporaneo, nello stesso soggetto, di funzionamenti diversi per livello a seconda dei contesti e della situazione affettiva. Sarebbe importante, allora, considerare la storia individuale di ogni soggetto rispetto all'autonomia, alla socializzazione, alle modalità ludiche, espressive o cognitive.

Ogni volta che si passa da un contesto formativo a un altro, invece, è come se si perdesse memoria di tale storia e si dovesse ricominciare da capo il percorso di osservazione e conoscenza dell'allievo.

Nel ricostruire la storia di ogni allievo e i suoi saperi pregressi, sarebbe importante anche considerare le idee metacognitive che egli ha in qualche modo assorbito dal proprio contesto socioculturale. Esistono, infatti, modi assai differenti di leggere il senso e le finalità della scuola come agenzia formativa che variano in virtù dell'ambiente di appartenenza. Sono diverse le motivazioni e le progettualità con le quali ciascuno si presenta a scuola ed essa può essere concepita secondo differenti e talora inconciliabili punti di vista. Può essere intesa, per esempio, come tappa strumentale per acquisire un diploma adeguandosi alle richieste

sociali; oppure come luogo nel quale il proprio curriculum di studi può arricchirsi allargando la mente e affinando la capacità critica e riflessiva, rendendo possibile, tra l'altro, l'accesso a una professione intellettuale; questo può valere sia quando in questo modo si rispetti la tradizione di famiglia, sia quando la si violi, per esempio avanzando nella gerarchia sociale.

La scuola può essere concepita come importante, infine, in quanto contesto capace di favorire la crescita personale, sia attraverso acquisizioni culturali che praticando una vita comunitaria nella quale affinare ed esercitare la propria capacità di tollerare le frustrazioni inevitabili, per quanto piccole, legate alla convivenza all'interno di un gruppo e procrastinare i propri desideri cercando di armonizzarli con quelli altrui e con le regole condivise.

In sostanza possiamo affermare che la capacità di tenere in maggior conto le peculiarità individuali di ciascun allievo si coniuga con l'elaborazione di una metodologia didattica legata:

- al dubbio e alla ricerca, non alla rassicurazione data dal ripetere saperi che diventano morti
- all'inquietudine generata dalle domande, non alla superbia delle risposte preconfezionate
- alla condivisione dei saperi, non all'idea, illusoria oltre che poco nobile, della loro trasmissione. I saperi si incontrano, scontrano, integrano, ma non si trasmettono perché ogni soggetto ne possiede di propri che non possono essere cancellati o semplicemente sostituiti. Proprio dall'incontro tra saperi diversi (quelli dei soggetti coinvolti ivi compresi gli insegnanti e quelli delle discipline, quelli formali e astratti e quelli concreti e ancorati all'esperienza di vita...) nasce e si sviluppa il processo dell'apprendere
- a un'idea bidirezionale della comunicazione
- a un'idea dell'apprendimento come processo e non subordinata ai prodotti che genera
- a un'idea per la quale chi svolge la funzione del docente è un compagno esperto di viaggio, ma si coinvolge e anche lui viene trasformato da quel viaggio stesso, mentre i suoi saperi si verificano e si trasformano nell'incontro con quelli dei propri allievi
- a un'idea della ricerca come intimamente legata a una pratica trasformativa dell'esistente, senza gerarchie valoriali o anche solo temporali. Una ricerca nella quale l'azione sia stimolo per una nuova ricerca ed essa si ponga a sua volta come stimolo per una nuova azione

Si tratta, come ciascuno può ben capire, di una metodologia che se da una parte garantisce risultati meno effimeri e più profondi e duraturi, dall'altra richiede una diversa fatica all'insegnante: egli deve essere disposto prima di tutto a mettersi in gioco, a riadattare continuamente la propria programmazione didattica in base a ciò che emerge, ad accettare l'imprevisto e il disordine come categorie proprie della situazione di insegnamento-apprendimento senza le quali il progettare e l'ordinare non troverebbero senso.

Molti insegnanti sono disposti a sobbarcarsi questa fatica, sapendo, anche per esperienza, che saranno ripagati con la soddisfazione per i risultati raggiunti e con il senso di compiere un lavoro non routinario, ma creativo e stimolante. Altri,

invece, ritengono più consono al proprio modo di essere l'attestarsi rassicurante sul già noto, ricalcando, persino nelle relazioni scritte, elaborazioni precedenti riferite ad allievi diversi e scaturite nell'ambito di altri contesti spazio-temporali.

La didattica, come si può evincere anche da queste ultime considerazioni, non può essere intesa come una riflessione meramente tecnica, aliena dalla visione del mondo (dalla "filosofia di vita", se vogliamo) dell'insegnante; essa scaturisce anche dalle sue idee politiche (non intese nel senso dell'appartenenza a questo o quel gruppo o partito) e culturali, così come dalla visione antropologica che ha del senso dell'esistenza e delle interazioni tra gli esseri umani.

Considerando a ritroso la storia degli insegnanti e degli insegnamenti ci accorgiamo che in un certo senso è come se fossero esistite due scuole parallele e per lo più inconciliabili. Una di esse, quella di carattere istituzionale, appare legata alle pratiche burocratiche e a canoni disciplinari inamovibili quanto vetusti. L'altra, quella che potremmo definire "militante", si mostra in bilico tra la critica impotente e l'urgenza di formulare proposte alternative credibili, legate a un ripensamento del senso delle costruzioni culturali prima ancora che dei percorsi formativi, del ruolo delle discipline e dei canoni. Se la prima tipologia afferisce al concetto di controllo, l'altra si colloca piuttosto nell'alveo della passione. Se la prima è legata all'adattamento, la seconda è caratterizzata, piuttosto, dall'inquietudine e dal mostrare il volto dialogico e creativo dell'insegnare.

Quando la scuola aveva un compito evidente – formare la futura classe dirigente – alcuni (allievi e docenti), quelli del controllo, si trovavano bene e gli altri, quelli della passione dell'insegnare e dell'apprendere, potevano sperimentare un senso di profonda estraneità e distanza. Ora sembra non esserci più distinzione di schieramento nello stare male a scuola: anche se si tratta, comunque, di malesseri diversi e differentemente originati e finalizzati.

1.5 Una didattica per i soggetti: costruttiva, dialogica, in divenire

A scuola si vivono dunque, malesseri diversi. Gli insegnanti tradizionali, per cominciare, vivono nel rimpianto di una scuola del passato che rappresentano come ordinata e funzionale, chiara negli obiettivi come nei ruoli e nell'attribuzione di colpe e di meriti, caratterizzata da allievi motivati e rispettosi e dalla sovranità di ogni docente all'interno della sua disciplina e nel contesto-classe.

Da parte loro, gli insegnanti che si sono battuti contro tale modello di scuola o comunque non vi si riconoscono, non sono meno a disagio. Questi ultimi denunciano una scuola caotica nella quale i ruoli sono confusi e gli obiettivi non definiti; una scuola disfunzionale rispetto agli sbocchi così come all'adattamento sociale o alla crescita personale degli allievi; scissa e separata rispetto alle problematiche sociali, incoerente nei metodi rispetto alle proprie stesse premesse o ai principi ai quali dice di ispirarsi, in un contesto teso a svalORIZZARE il ruolo dell'insegnante e più in generale la cultura.

Neanche gli allievi si trovano a proprio agio: quelli più convergenti, tesi alla ricerca del riconoscimento, lamentano la dequalificazione della scuola; quelli più creativi e inquieti ne denunciano la vetustà e il distacco rispetto alle problematiche

esterne nonché l'estraneità e la lontananza dalle nuove modalità comunicative ed espressive. Inoltre, se gli insegnanti lamentano l'incapacità delle figure di riferimento affettivo di educare i propri figli, i genitori non sono da meno e rimproverano gli insegnanti di non saper valorizzare le potenzialità dei propri allievi. Le dinamiche tra insegnante e insegnante, tra insegnanti e genitori, tra allievi, insegnanti e genitori, sono improntate alla delega vicendevole e oscillano paurosamente dalle attese miracolistiche alla colpevolizzazione e al rimprovero reciproco. Per finire, nei confronti degli insegnanti, grazie anche a una campagna di denigrazione mediatica senza precedenti, si sta consumando un'opera di progressiva svalorizzazione avallata dall'esiguità del compenso stipendiale in confronto a quelli di altri stati europei.

Forse, per ridefinire la didattica, sarebbe opportuno partire proprio da queste ultime considerazioni legate allo stare male a scuola da parte di tutti i soggetti coinvolti, direttamente o indirettamente; bisognerebbe, insomma, lasciare che la variabile dello stare male o bene all'interno di un'esperienza o di un contesto venisse considerata come un indice significativo del valore di quell'esperienza stessa.

Nel parlare di scuola nella quale si sta male, a quale scuola ci si riferisce in particolare? Stiamo parlando, purtroppo, proprio della scuola dell'autonomia, cioè della scuola dell'assunzione di responsabilità, della scuola che per tanto tempo è stata oggetto di attese da parte di molti: ma se non si può disporre di risorse adeguate, tale autonomia non può che risolversi in un mero e inapplicabile principio.

Tuttavia il modello della scuola dell'autonomia risulta in sé ancora il migliore possibile. Si tratta di una scuola che, come osserva Franco Cambi, dovrebbe avere al proprio centro l'idea di curricolo come fulcro della didattica e della progettazione pedagogica:

“Ai saperi, ripensati secondo la logica curricolare (e non quella dei programmi), va assegnato uno statuto scolastico nuovo: meno dogmatico e più problematico, più flessibile, meno ‘totalizzante’ ecc. Vanno coordinati in un curricolo, vanno resi anche più interagenti, vanno – in particolare – aggiornati, per non veicolare immagini di essi o ‘già defunte’ o troppo elementarizzate (e, quindi, false). (...) Siamo così entrati in una nuova fase di rielaborazione dell'identità della scuola: in una fase delicata e complessa, che vuole sì innovare-nella-tradizione, ma anche tener conto delle varie istanze che la storia recente della scuola ha portato a maturazione (...) per dar vita a un nuovo organismo, più integrato nel territorio, più pluralistico nelle funzioni, più responsabile nell'organizzazione interna, più sperimentale nelle sue procedure appunto organizzative, ma anche didattiche”.⁶

Si tratta di una scuola legata alla sperimentazione, all'idea che anche rispetto ai processi formativi e alla necessità della loro attivazione si debba procedere secondo lo stesso metodo utilizzato nell'ambito della ricerca: formulando ipotesi, dando loro concretezza, verificandole per validarle e condividerle o per

⁶ Cambi F. *Dopo l'autorità, dopo la “ricreazione”... dentro l'autonomia*, in Id. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002, p. 19.

trasformarle criticamente. E' il metodo che deve utilizzare il docente, ma anche quello che deve essere insegnato all'allievo. Insieme all'idea che la verifica debba essere legata al territorio e alla società civile, dunque debba trovare conferma o disconferma nel dialogo con ciò che sta al di fuori della scuola.

La scuola si trova ora di fronte a un territorio e a una società civile radicalmente cambiati: più complessi, ma anche, per certi aspetti, più esigenti e più critici.

E' a partire dal '68 e per tutti gli anni '70 che si è assistito al crescente divario tra società politica e istanze della società civile; al farsi sempre più autoreferenziale della prima, proprio nel momento delle massime possibilità di accesso alle risorse comuni da parte di un crescente numero di cittadini, nell'ambito della scolarizzazione di massa e della fruizione di eventi ed esperienze culturali precedentemente riservati a una ristretta élite di persone. Tale situazione, che a prima vista appare paradossale – il massimo dello scontento proprio nel momento nel quale la maggior parte dei bisogni, soprattutto quelli materiali, sembrano poter essere soddisfatti per un crescente numero di persone – trova la sua ragion d'essere proprio nel fatto che il benessere più diffuso e la parallela maggiore possibilità di accesso alle dimensioni della cultura, rendono possibile la critica dell'esistente e la rivendicazione di diritti, bisogni, desideri ricavati all'interno di una nuova personale soggettività.

In altre parole, nell'ultimo quarto del secolo che si è da poco concluso si è realizzata la scoperta di nuove specificità di oppressione e di attese e, dunque, la nascita di soggettività gruppali diverse a partire dal sentirsi accomunati in una medesima condizione: per esempio quella di essere collocate, come donne, in situazione di subalternità rispetto all'altro genere e trasversalmente alle classi sociali e all'appartenenza politica; o quella di sentirsi, come studenti (o come giovani), tenuti in una posizione anch'essa subalterna in un contesto di carattere quasi gerontocratico, nel quale il potere relazionale e sociale è depositato, a livello di microcellule sociali, nelle mani dei padri, dei mariti, dei professori.

Negli scorsi decenni alcuni di questi gruppi emergenti sono riusciti a tradurre le proprie istanze in rivendicazioni dotate di una connotazione politica in qualche modo estensibile, universalizzabile, traducibile in considerazioni più ampie di quelle legate alla propria circoscritta specificità. Gli studenti, per esempio, hanno rivendicato il diritto a concorrere alla costruzione del proprio sapere e hanno finito per criticare le idee più vetuste legate alla didattica trasmissiva, alle gerarchie culturali imperanti nell'ambito delle istituzioni scolastiche e universitarie, alla cultura intesa come territorio elitario e circoscritto di assimilazione acritica della tradizione, al suo essere equiparata ai soli aspetti astratti e razionali della conoscenza e chiusa alla dimensione immaginativa ed emozionale. Così, le donne all'interno dei movimenti femministi, partendo dalla critica della propria specifica condizione, hanno finito per mettere in discussione l'intero assetto della famiglia e l'idea tradizionale della sessualità che ne era a fondamento. Esse hanno sottoposto a critica la dominanza dell'aspetto contrattuale dell'aggregazione familiare a favore di quello affettivo, rivendicando il carattere di solidarietà e disponibilità di tali aggregazioni, ma rifiutando quello legato al potere dei membri più forti (i "capifamiglia") di decidere tirannicamente per i propri membri più deboli singole scelte, piccoli o grandi, quando non l'intero destino di vita.

Questo tipo di critiche, naturalmente, ha aperto la strada a percorsi di affrancamento non solo per le donne, ma per tutti, uomini compresi, prigionieri anch'essi, in qualche modo e sebbene con molti privilegi in più, della rigidità di un ruolo legato al genere che per secoli ha interdetto loro l'accesso alla dimensione della fragilità e dei sentimenti e affetti che la connotano.

Anche la sessualità è stata ripensata a partire da questo tipo di riflessioni sulla famiglia e proposta come una dimensione comunicativa di emozioni, affetti e sentimenti anziché come mera esperienza legata alla riproduzione e dunque scissa dal piacere, mentre l'esercizio di tale piacere stesso, riservato ai soli maschi, ma in luoghi "altri" a ciò preposti e all'interno di rapporti più o meno mercenari, si identificava in una sorta di tecnicismo dell'espressione corporea e affettiva. Tale tipologia di critiche ne ha naturalmente rese possibili altre e ha favorito l'affermarsi, per tutti, di una concezione diversa della sessualità, legata alla qualità dei rapporti interpersonali e dunque della vita.

Entrambi i movimenti (quello femminista e quello studentesco) poi, insieme ad altri originati da contraddizioni e bisogni specifici, hanno messo in discussione l'idea tradizionale di politica come dimensione meramente razionale relativa alle questioni generali di natura economica e sociale, disancorata dalla riflessione sulla quotidianità e sui modi di pensare, di vivere e di consumare delle persone.

Alcuni soggetti gruppalmente più fragili o disaggregati rispetto agli studenti e alle donne, hanno trovato voce solo indirettamente, attraverso quella di altri e della loro solidarietà; si tratta degli anziani, dei disabili, dei folli e, più recentemente, delle persone sottoposte a processi di migrazione in paesi di accoglienza caratterizzati da culture diverse dalla propria. Anche in questo caso assistiamo alla convivenza difficile tra idee marginalizzanti di alcuni, legate all'attribuire valore sociale alle persone in base alla loro produttività ed efficienza e quelle opposte, tese a valorizzare l'esperienza delle persone intesa come ambito di apprendimento condiviso, la ricchezza del loro mondo interno, la capacità più o meno significativa di ascoltare prima ancora di quella di produrre parole.

Gli anni '70 del ventesimo secolo sono stati contraddistinti dall'acuirsi della distanza tra società civile e politica istituzionale, ma anche, in positivo, dal sorgere di nuove soggettività che hanno inferto ferite al modo tradizionale di pensare la cultura.

Si tratta di un punto di non ritorno dal quale ormai non si può prescindere in alcun ambito educativo: né in quello della genitorialità, né in quello dei percorsi formali deputati all'istruzione e all'apprendimento.

Occorre ripartire dall'idea (che è antropologica, filosofica, politica) che accanto alla soggettività individuale debba essere considerata quella gruppalmente e, dunque, l'educazione in ogni suo risvolto non possa che porsi anche come educazione alla cittadinanza attiva. Questa idea si lega di necessità alla riflessione sul tema scottante dell'alterità e della differenza.

Si tratta di un argomento estremamente attuale. Lo è da un punto di vista culturale, intellettuale e riflessivo, poiché le parole d'ordine dominanti sembrano essere quelle dell'omologare le persone, del separare e categorizzare le esperienze, del misurarle, del ridurre a piccole unità, dello scomporre e del frammentare. Tutto questo avviene proprio mentre la realtà si fa sempre più

complessa e l'unico modo per rendere ragione delle differenze e dei conflitti è lo sguardo teso a individuare legami tra aspetti anche apparentemente molto distanti tra loro e reti concettuali. Lo sguardo, appunto, tipico della complessità.⁷

La tematica dell'identità e della differenza è attuale anche da un punto di vista antropologico ed emozionale, poiché l'epoca nella quale viviamo è significativamente contrassegnata dalla paura dell'alterità. Le emergenze sociali, tra l'altro, sono legate a tale tematica e a quella, correlata, della paura dell'altro (diverso), che colora di sé le problematiche del conflitto di genere e di quello intergenerazionale, ma anche della convivenza multiculturale e dell'integrazione di soggetti disabili o affetti da patologie di diversa natura. L'alterità (compresa quella culturale) fa paura perché è vissuta come disconferma. Si ha paura dell'altro, diverso, che ci sta di fronte, perché temiamo che lasci affiorare ogni diversità insita al nostro interno scoprendo i nostri lati più reconditi e oscuri, le nostre inquietudini e le nostre debolezze.

Le emergenze sociali, forse anche in virtù dell'ultima considerazione relativa alla paura dell'alterità, sono intrinsecamente legate alla presenza del conflitto come categoria ineliminabile che regola l'incontro con l'altro. Compito dell'educazione è dunque anche quello di formare al conflitto (intra e intersoggettivo); cioè alla capacità di attraversarlo ed elaborarlo, senza cedere alle opposte tentazioni della negazione o della sua esasperazione.

⁷ Sulla complessità e sulle sue ricadute in ambito didattico si rimanda allo specifico paragrafo del capitolo successivo.

Si possono considerare diverse tipologie di alterità capaci di generare conflitti e in particolare quella di genere, quella generazionale, quella legata alla disabilità e alla malattia, quella multiculturale e quella relativa alle condizioni economiche e sociali. Occorre, però, preliminarmente, riflettere sulla tematica, trasversale a ciascuna di esse, relativa proprio al tema dell'identità e della differenza che attraversa tutta la nostra vita e ne diventa l'elemento conflittuale caratterizzante.

Il termine "identità" ha un significato ambivalente, perché riguarda certamente la nostra origine (i genitori, il luogo di nascita...) e dunque si definisce in virtù di una continuità con altri, sia pure di diversa età rispetto alla propria, ma riguarda anche la capacità di cambiare nell'allontanarsi dalla famiglia di origine per assumere un'identità diversa e dunque si definisce in relazione alla discontinuità. Acquisire un'identità significa sentirsi definiti come diversi dagli altri del gruppo o dei gruppi dei quali siamo membri e nello stesso tempo sentirsi definiti, all'opposto di quanto appena affermato, come simili ad ogni altro membro della propria famiglia e in generale all'interno dei propri gruppi di appartenenza.

L'idea di un'identità come entità permanente, salda e stabile, è stata incrinata per sempre proprio da Freud, che introducendo l'altra dimensione, l'inconscio, l'ha resa mobile, fluida, inafferrabile e per certi versi inconfondibile e invisibile. Con l'Edipo egli ha definito la differenza in relazione sia al genere che alla generazione; e tuttavia, proprio attraverso la lezione psicoanalitica, sappiamo ormai che mantenere a livello fantasmatico un rapporto vivo e dialettico con l'altro polo (opposto per genere o per generazione) ha una funzione creativa e generativa.

La differenza, dunque, rappresenta un elemento di destabilizzazione, ma anche di arricchimento, sia culturale che affettivo ed emozionale. E' attraverso la differenza che possiamo comprendere non solo l'altro che ci appare distante, ma anche noi stessi, guardandoci con uno sguardo diverso e secondo una differente prospettiva, cioè con altri occhi, così da comprendere che l'alterità non è solo fuori di noi, ma anche al nostro interno. Riflettere sulla diversità e sull'alterità (compresa quella di un adulto con funzioni di formatore o educatore rispetto a un soggetto più giovane) non significa semplicemente riflettere sull'altro e sulle sue caratteristiche, ma sulla relazione che si stabilisce tra noi e lui: riflettere sulla diversità significa, dunque, affinare le proprie capacità introspettive.

Declinato in termini di alterità culturale questo insieme di riflessioni rende necessario distinguere l'idea della multiculturalità da quella dell'interculturalità.

Il percorso di riflessione sulla tematica dell'intercultura, infatti, non può che essere determinato dall'ineliminabile tensione conflittuale tra culture diverse e compresenti e dalla contemporanea necessità di confronto e dialogo intesi come percorso che deve considerare gli elementi di debolezza propri sia del soggetto "accogliente" che di quello migrante. Si tratta di un percorso che dal punto di vista di chi giunge da un altrove deve comprendere le tematiche ascrivibili all'ambiente, quali la difficoltà di integrazione, le diverse accezioni dello spazio e del tempo e dell'abitare la quotidianità, ma anche la dimensione interiore e profonda della migrazione e le vicissitudini psichiche, legate alla perdita, che la riguardano. Nella dimensione interiore, infatti, l'esperienza migratoria si traduce in una perdita del sentimento della propria identità intesa nel suo aspetto di

continuità, stabilità e permanenza, dunque, come possibilità di sentirsi fedeli a se stessi pur attraversando le necessarie trasformazioni nel tempo.

Per questo motivo l'educazione interculturale deve contemperare anche la formazione al conflitto e alla capacità di elaborarlo all'interno di una dimensione dialogica che non coinvolga solo l'incontro tra culture diverse, ma, più in generale, quello tra soggetti diversi, tra dimensioni diverse del conoscere e del comunicare e infine, rispetto a ciascun soggetto, quello tra dimensione interna e dimensione ambientale.

Bibliografia

- Baldacci M. (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004
- Id., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001
- Id., (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002
- Id., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004
- Catarsi E. (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente*, Del Cerro, tirrenia 2008
- Cerri R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma 2007.
- Cerri R. (a cura di), *Didattica in azione. Professionalità e interazioni nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2008.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004
- Damasio D. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- Id., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1999.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari 2000
- Id., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1999
- Frabboni F., Baldacci M., *La qualità della didattica nella scuola che cambia*, Angeli, Milano 2001.
- Franceschini F. (a cura di), *La formazione consapevole*, ETS Pisa 2006
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Id., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Id., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991.

Id., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1993.

Id., *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, Feltrinelli, Milano 1994.

Id., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.

Id., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.

Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.

Goleman D. (1995), *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

Id., (1995), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

Id., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.

Orefice P., *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma 2001

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Bari 2002

Riva M. G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008

Santelli M. L., Ulivieri S. (a cura di), *Genere e educazione*, numero monografico di "Studium educationis", CEDAM, Padova 2003, 2

Scurati C., *Autonomia: fondamenti, implicazioni, competenze*, La Scuola, Brescia 1999

Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 2001

Id., *Dizionario di didattica*, ETS, Pisa 2001

Trisciuzzi L., Franceschini G., *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata*, La Nuova Italia, Milano 2001

Ulivieri S., (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Roma 2007

Ead. (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 2007

Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche ed emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008