

# **INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO**

A cura di Antonino Magistrali

«Fare “formazione per compiti reali” significa immettere nella scuola compiti **di tipo professionale**, cioè creare in essa **situazioni di lavoro per costruire prodotti o servizi commissionati dall'esterno** e da sottoporre all'**utilizzo** – e quindi alla valutazione – di un'**utenza** egualmente **esterna**.

*Dal punto di vista formativo, il compito è uno strumento operativo complesso, che costringe il soggetto in apprendimento a misurarsi con una pluralità di fattori: la propria contrattualità con il committente, i bisogni dell'utenza, la definizione dei risultati che si vogliono raggiungere, la necessità di programmare i passi da compiere per realizzare il prodotto, l'inevitabilità dei controlli di processo e delle correzioni di rotta, la “tenuta” effettiva del prodotto una volta affidato alla valutazione dell'utente, ecc.*

*Si aggiunga che non sempre un compito può essere assunto dopo una preparazione previa: al contrario, spesso provoca ad assumere nuove conoscenze e competenze, proprio perché permette al soggetto di rilevare la propria iniziale inadeguatezza. La complessità dello strumento formativo “compito” è la stessa complessità del mondo del lavoro, come oggi si presenta: con tecnologie in cambiamento, ruoli in via d'evoluzione (o di destrutturazione), funzioni spesso da definirsi via via in vista del prodotto o di nuove forme organizzative, ecc.»*

#### «Perché la “formazione per compiti reali”?»

- **PERCHÉ È DIRETTA A RISOLVERE IL PROBLEMA DELLA “MARGINALITÀ” DEI GIOVANI:** è ormai radicata nella coscienza civica la convinzione che la società ha bisogno dei giovani tanto quanto i giovani hanno bisogno di essere accolti nel sociale. Se non si vuoi formulare in termini di rischio sociale collettivo la crescita delle nuove generazioni in “recinti a parte” rispetto al mondo degli adulti, si può sottolineare in termini positivi la produttività sociale di un sistema educativo che acceleri la **responsabilizzazione** delle nuove generazioni nei confronti della comunità
- **PERCHÉ INSTAURA UN NUOVO RAPPORTO TRA SCUOLA E SOCIETÀ:** sollecitare e aiutare la scuola a riconoscersi come serbatoio di risorse intellettuali e operative (insegnanti e studenti) per il contesto sociale significa avviare con i fatti la ridefinizione del servizio educativo, trasformandolo in un **laboratorio che produce per la società**.
- **PERCHÉ HA UN'ALTA EFFICACIA FORMATIVA:** operare per compiti reali, infatti:
  - implica la messa in atto di un insieme rilevante di attività proprie di situazioni formative, quali il relazionarsi, il “leggere”, il decodificare, l'assumere una visione sistemica del reale, l'individuare variabili di mutamento, il decidere, il controllare, il prevedere...;
  - pone come condizione primaria l'esistenza di una o più soluzioni che si strutturano come “prodotti” inseribili nel sociale;
  - richiede continui controlli di fattibilità e realizzabilità per l'immissione del prodotto nel reale;
  - fornisce al soggetto in formazione una **motivazione reale** (il compito si pone con forza di realtà non è facoltativo, non si elude, non si sostituisce, ma si adempie) e la possibilità di una **valutazione** non arbitraria delle proprie prestazioni (il **test di realtà**: il prodotto funziona? “tiene” sul mercato? risponde ai bisogni dell'utenza? realizza gli obiettivi affidatigli dal committente? e, in caso contrario, quali correttivi apportarvi?).
- **PERCHÉ È ECONOMICA:** instaurando relazioni di reciproca convenienza tra “scuola” e mondo del lavoro, ottimizza le risorse di entrambi».

## Sommario

<b>1</b>	<b>PREMESSA.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>PROGETTARE L'APPRENDIMENTO.....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>MODELLI ANTROPOLOGICI ATTUATI NELLE DIFFERENTI SITUAZIONI FORMATIVE .....</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>PROCESSO DI APPRENDIMENTO.....</b>	<b>8</b>
	<b>APPENDICE .....</b>	<b>13</b>

## 1 PREMESSA

Questo documento ha lo scopo di fornire qualche ulteriore elemento di riflessione sul tema *IL COMPITO DI REALTÀ: UN MODELLO DI INTERAZIONE ANTROPOLOGICA* oggetto della comunicazione in plenaria del 1 luglio 2004.

Il documento comprende:

- alcuni **appunti** che intendono schematizzare, in un'ottica più orientata all'operatività le differenze tra l'approccio centrato sull'insegnamento e l'approccio centrato sull'apprendimento attraverso "compiti reali";
- un'**appendice**, in cui sono riportati alcuni passi – selezionati dallo scrivente – del capitolo *Didattica e significato del metodo*, di Lucio Guasti<sup>1</sup>, tratto dal volume *APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO* a cura dello stesso Guasti, pubblicato da Vita e Pensiero. Questi passi sono utili per alimentare un confronto teorico sul tema.

## 2 PROGETTARE L'APPRENDIMENTO

Quando s'impone un'attività formativa, è necessario chiarire se il termine "formazione" è utilizzato a partire da un'ottica di insegnamento o da un'ottica di apprendimento.

Dato per scontato *che i due versanti dell'attività formativa sono inseparabili, il risultato finale si presenta radicalmente diverso a seconda che si assuma come punto di osservazione e come criterio di progettazione il processo di insegnamento oppure il processo di apprendimento.*

Chi progetta insegnamento, infatti, ha in mente il seguente problema:

*"Dato un repertorio di contenuti da trasmettere, qual è il modo più funzionale per trasmetterlo?"*

Su come risolvere questo problema esiste una vastissima letteratura, che ha come suo comune denominatore la prassi di segmentare un campo vasto d'informazione in campi limitati, facilmente esplorabili, sequenziati in maniera logica.

C'è inoltre una vastissima letteratura che affronta il problema della didattica, cioè dei modi per insegnare efficacemente, utilizzando strategie di comunicazione adeguate.

Chi progetta apprendimento, ha invece in mente un altro problema, assai diverso:

*"Date alcune competenze da far acquisire a un soggetto, alcune conoscenze da far utilizzare, alcuni atteggiamenti da far assumere, qual è il percorso che egli dovrà compiere?"*

**Chi progetta apprendimento, dunque, pone al centro del processo colui che deve apprendere**, progetta gli stimoli da fornirgli, le operazioni da fargli compiere, le facilitazioni da mettergli a disposizione, le situazioni di test con cui fargli prendere coscienza della strada che ha compiuto.

**Chi progetta insegnamento, al contrario, pone al centro del processo l'informazione** e programma quasi esclusivamente le proprie operazioni, ritenendo probabilmente che il trasferimento d'informazione e lo "studio" siano di per sé una garanzia di apprendimento.

<sup>1</sup> Il Prof. Lucio Guasti è ordinario di pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano.

La proposta di privilegiare il *processo di apprendimento dei “soggetti di formazione”* significa riserva ai docenti il ruolo di “facilitatori dell’apprendimento”, cioè di risorse che hanno per missione l’attivazione, l’alimentazione e la regolazione del processo di apprendimento.

Tutto ciò rende opportuno un chiarimento preliminare sui **differenti modelli antropologici cui s’ispira il rapporto docente-allievo**, a seconda che si privilegi l’ottica dell’insegnamento ovvero il processo di apprendimento.

### 3 MODELLI ANTROPOLOGICI ATTUATI NELLE DIFFERENTI SITUAZIONI FORMATIVE

Nell'interazione docente-allievo, i rapporti sono strutturati secondo differenti modelli antropologici (che cioè regolano diversamente la distribuzione di ruoli, compiti, responsabilità ecc.), secondo la situazione intenzionalmente determinata.

#### 3.1 *Situazione centrata sull'insegnamento*

Modello "duale" (che alcuni definiscono "contrappositivo"): la situazione è definita dal rapporto tra docente (detentore di sapere, esperienza, "potere") e allievo (per definizione: privo di sapere, d'esperienza e quindi di potere contrattuale rispetto al docente).



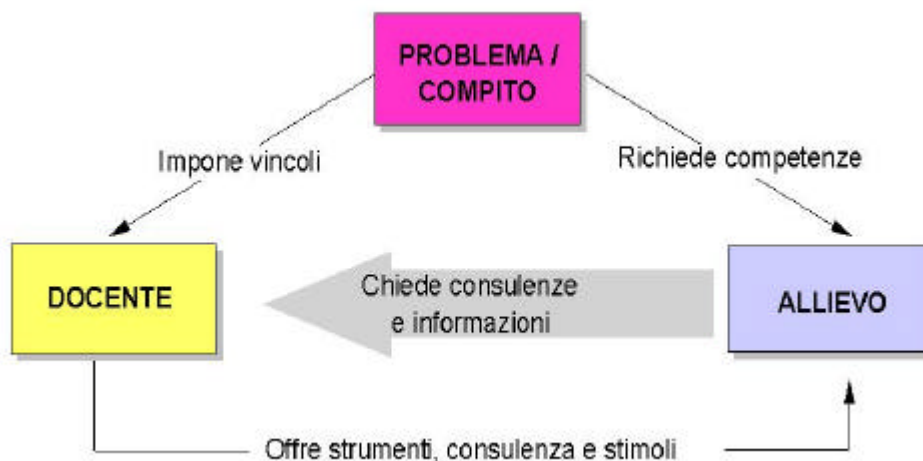
La situazione è fotografata dalle seguenti variabili:

- l'allievo è portatore di una generica domanda relativa al risultato formale (il titolo, la qualifica ecc.), ma non è inizialmente in grado di conoscere, capire e quindi di volere il cambiamento (= l'apprendimento) che questo comporta;
- il "soggetto della domanda di cambiamento" è dunque il docente che deve proporre, stimolare, convincere l'allievo ad apprendere, cioè a cambiare;
- la fonte degli stimoli al cambiamento resta sempre il docente;
- chi è responsabile dei risultati di cambiamento dell'allievo, è ancora il docente;
- chi si sente in definitiva il dovere di esercitare un controllo sul processo di apprendimento è sempre il docente;
- lo strumento per strutturare la situazione di apprendimento e garantirle un avanzamento nel tempo, non è un contratto ma un sistema di sanzioni.

All'allievo rimane la possibilità di rispondere o non rispondere alla domanda di cambiamento indirizzatagli dal docente: in quest'ultimo caso, potrà scegliere come difendersi, contrapporsi, sfuggire al controllo ecc.

### 3.2 Situazione centrata sull'apprendimento

Modello “triangolare” (o partecipativo): la situazione è definita da un rapporto triangolare, nel quale ai soggetti “docente” e “allievo” si aggiunge un terzo polo: il problema/compito, cioè una situazione di fatto impegnativa per l'allievo, che gli impone comunque responsabilità e vincoli.



Il modello partecipativo consiste quindi nel recuperare, nell'integrare all'interno del processo di apprendimento e nel dare forma organizzata e funzione propulsiva ai *problemi/compiti* che l'allievo riconosce come reali e cruciali per il proprio sviluppo personale, culturale e professionale, ma non è in grado di risolvere/assolvere da solo (che quindi lo spingono a “richiedere” il cambiamento = apprendimento).

La situazione è fotografata dalle seguenti variabili:

- il soggetto che “domanda” il cambiamento è l'allievo, che assume consapevolmente il proprio bisogno di aiuto (consulenza, informazioni, abilitazione operativa ecc.) per far fronte alle difficoltà previste per la soluzione del problema / realizzazione del compito;
- la sorgente di stimoli al cambiamento è primariamente il problema/compito: il docente è così liberato da una funzione delicata e pericolosa (facilmente percepita come aggressiva);
- chi si sente responsabile dei risultati del processo di cambiamento è l'allievo, costretto a darsi competenze per risolvere il problema / far fronte al compito;
- chi si sente costretto a esercitare il controllo sul processo di cambiamento è quello stesso che “dalla situazione” è costituito responsabile della soluzione del problema / dei risultati del compito: sempre l'allievo;
- il docente assume più il ruolo di “consulente al cambiamento” che non di responsabile del cambiamento.

### 3.3 *Principali differenze tra i due modelli*

I due modelli si differenziano su diversi piani.

Per identificare gli elementi di diversificazione, può essere utile controllare le seguenti variabili:

- contenuto ideologico/politico dei due modelli;
- diverse conseguenze sul piano del “risparmio energetico” (energie, risorse, competenze, strumentazione di controllo, tempi, motivazioni, qualità della vita, investiti dai soggetti nelle due diverse situazioni);
- diversi sistemi di risultati (conoscitivi, professionali, psico-sociali...)
- diverse implicazioni sul piano psico-sociale (meccanismi di crescita e di sviluppo personale, modelli di identificazione, rinforzi e conferme);
- diverse conseguenze sul piano dello sviluppo dei processi mentali attuati (imitativi, ripetitivi, esecutivi, oppure progettuali, risolutivi di problemi, verifiche di ipotesi,...)
- diverse soluzioni sul piano comunicativo imposte dalle diverse situazioni (processi unidirezionali o bidirezionali, ecc.).

Al diverso spessore dei processi attivati nei due modelli, corrispondono diversi strumenti di rappresentazione, di programmazione, di regolazione, di verifica.

Il **modello partecipativo**, se da una parte consente al docente di ridurre i “costi” di propulsione del processo di apprendimento degli allievi – affidata alla forza del problema/compito – d'altra parte **comporta una strumentazione più complessa per attivare il sistema, alimentarlo, regolarlo** ecc.

## 4 **PROCESSO DI APPRENDIMENTO**

Ogni essere vivente, sottoposto agli stimoli dell'ambiente e spinto dalle proprie esigenze vitali, si modifica in funzione della sopravvivenza e di migliori rapporti con la realtà esterna.

L'effetto combinato della spinta interna alla crescita, degli stimoli ambientali e dell'esperienza positiva dell'azione d'adattamento, produce dei cambiamenti stabili nella struttura operativa di un soggetto vivente, che memorizza il comportamento sperimentato come positivo ed è così in grado di ripeterlo ogni qualvolta si ripresenti la stessa situazione stimolante.

In questo caso si può parlare di apprendimento in senso lato, cioè di un processo di adattamento alle mutevoli condizioni della vita che coinvolge tutti i viventi, e che è lasciato alla casualità degli stimoli esterni.

Per l'uomo, questo processo d'adattamento vitale può essere **intenzionalmente** promosso da un individuo nei confronti di altri individui: si parlerà allora di apprendimento in senso stretto.

L'attività di promozione dell'apprendimento assume dignità di professione quando colui che intende promuovere un processo di apprendimento in un altro soggetto umano, garantisce le seguenti condizioni:

- conosce le leggi che presiedono lo sviluppo di un processo di apprendimento;
- possiede gli strumenti e le tecniche per avviarlo, per regolano e guidarlo agli esiti concordati;
- garantisce ai soggetti coinvolti nel processo condizioni di consapevolezza e di controllo sulla direzione che assume il loro processo di apprendimento.

Le note che seguono forniscono degli “spunti” di riflessione sulla complessità del problema formativo.

#### **4.1 Dinamica dell'apprendimento**

Come ogni processo di cambiamento e di crescita, anche l'apprendimento è esposto alle spinte contraddittorie di **stimoli interni ed esterni che promuovono il processo, e di difese e resistenze che lo ostacolano.**

Questa situazione dinamica può essere riassunta telegraficamente nei seguenti punti:

- l'apprendimento è un processo continuo (non si smette mai di apprendere, è il normale stato di esistenza dell'individuo);
- l'apprendimento ha sempre bisogno di facilitatori (situazioni, stimoli, persone...) esterni al soggetto che possano contrastare le resistenze interne al cambiamento;
- a volte, l'apprendimento può avere dei facilitatori intenzionali (soggetti che intendono favorire la messa in moto e il buon fine di un processo di apprendimento; soggetti che intendono trasformare i comportamenti di un individuo o di un gruppo);
- la dinamica dell'apprendimento è una combinazione di fattori interni al soggetto che apprende (bisogni, competenze già possedute, matrici cognitive, modelli operativi, ...) e di fattori esterni (sollecitazioni che sopravvengono, stimoli...).

#### **4.2 Motivazione al cambiamento**

Come ogni cambiamento, l'apprendimento richiede tempo e assorbe energie, e nessun soggetto si mette in moto verso traguardi di cambiamento **senza una motivazione adeguata.**

Quanto maggiore è la fatica del cambiamento, tanto più intensa dovrà essere la motivazione.

Quanto più la motivazione è legata alla comprensione dei vantaggi “per se stesso”, tanto più il soggetto sarà in grado di sostenere la fatica che l'apprendimento comporta.

#### **4.3 La sequenza di apprendimento**

La dinamica del processo di apprendimento ha tappe obbligate:

- assimilare, cioè fare proprio, lo stimolo al cambiamento;
- fare esperienza di nuovi comportamenti;
- verificarne la positività;
- memorizzarli (= inserirli nella propria struttura operativa);
- riutilizzarli in presenza di analoghe situazioni stimolanti.

#### **4.4 Il concetto-chiave di apprendimento è la “trasformazione comportamentale”**

Quello che interessa è:

- il cambiamento di stato del soggetto che apprende (da un “non fare” a un “fare”; da un comportamento ad un altro, diverso dal precedente e più “adeguato”);
- l'arricchimento comportamentale è ciò che qualifica l'apprendimento (l'apprendimento non si valuta da “quanto un soggetto sa ridere”, ma da “quanto un soggetto sa fare di nuovo”);

- l'apprendimento si realizza attraverso una continua strutturazione e ristrutturazione della personalità umana, a vari livelli: biologico, psichico, cognitivo, relazionale, riconoscibile dai comportamenti, assunti come "indicatori" dell'avvenuta trasformazione strutturale.

#### **4.5 L'apprendimento è quindi un processo che:**

- non avviene istantaneamente;
- ha tappe riconoscibili;
- deve essere messo in moto dall'esterno;
- vale quanto valgono i suoi risultati (i comportamenti nuovi che produce).

#### **4.6 Le condizioni dell'apprendimento**

Avviene apprendimento solo se si verificano alcune sue **condizioni**:

- una situazione strutturata in direzione del cambiamento (ossia una situazione che lo preveda e lo faciliti);
- la non estraneità e quindi l'assimilabilità delle sollecitazioni che sopravvengono rispetto alla struttura di partenza del soggetto in apprendimento;
- il non eccessivo divario tra le competenze necessarie per trovare risposte adeguate agli stimoli e le competenze possedute in partenza;
- la reale possibilità per chi apprende di verificare in proprio la funzionalità dei comportamenti appresi, e il loro potere risolutivo sui problemi di partenza.

#### **4.7 Gli ostacoli all'apprendimento**

L'apprendimento è fortemente ostacolato:

- quando non c'è una situazione che lo richieda con forza di realtà
- quando una situazione chiede cambiamenti che non danno al soggetto speranza di realizzazione, o chiede cambiamenti oscuri e non precisabili;
- quando non c'è modo di verificare se si è appreso, sperimentando il nuovo comportamento.

#### **4.8 Gli "stati" dell'apprendimento**

Il soggetto che vive un processo di apprendimento passa attraverso "stati" successivi, che si possono così ricostruire:

- il disagio, il disequilibrio: può essere inizialmente anche di tipo "psicologico", connotato da ansia: perché l'apprendimento si inneschi è necessario che si trasformi però in un disequilibrio di tipo cognitivo: dall'ansia alla curiosità dall'angoscia alla ricerca...;
- la mobilitazione delle competenze già possedute e ritenute pertinenti;
- la tensione ad assumerne delle nuove;
- la ricostruzione provvisoria di un nuovo equilibrio, a livelli più avanzati e complessi di organizzazione operativa e cognitiva;
- la verifica nell'operatività del superiore potere delle nuove competenze assunte;
- il consolidamento del nuovo equilibrio, che diviene relativamente stabile.

È compito di chi intende facilitare intenzionalmente l'apprendimento:

- riconoscere i vari "stati";
- compiere le "mosse" necessarie per facilitare al soggetto in apprendimento il passaggio dall'uno all'altro di essi.

#### 4.9 **L'oggetto dell'apprendimento**

Possiamo dire che un soggetto “ha appreso” se compie operazioni differenti (nella sostanza, nelle modalità nello “stile”, nei risultati...) da quelle che compiva in passato. È questa, e solo questa, la spia che permette di affermare che egli “è cambiato”: non possiamo accontentarci delle sue dichiarazioni, non possiamo valutare il suo stesso sistema di competenze (anche teoriche) fino a che non lo vediamo “all'opera”.

Il fine ultimo dei processi di apprendimento è dunque l'operazione: essa costituisce l'oggetto privilegiato dell'apprendimento.

Con l'apprendimento, l'operazione, inizialmente estranea al soggetto, entra nella sua struttura; ripetuta e verificata dal soggetto stesso sul piano dell'efficacia, diventa capacità (il soggetto è in grado di metterla in atto intenzionalmente, ogni volta che se ne presenti la necessità).

Si apprendono quindi operazioni, non informazioni

L'informazione ha tuttavia una parte importante nel processo di apprendimento.

Con essa, in quanto elaborato culturale/operativo/professionale altrui, ci si deve per forza confrontare per alimentare conoscitivamente il proprio operare; la ricerca e l'assunzione di informazione è passaggio obbligato e pregiato, risolutivo di un processo di apprendimento. **Non è però l'informazione che è appresa.**

Nel processo di apprendimento, l'informazione è assunta e **utilizzata per operare: se si rivela funzionale al cambiamento** (ossia permette di attuarlo, lo facilita, lo rende meno penoso), **essa è memorizzata**, ed entra a far parte del sistema di competenze del soggetto con un preciso riferimento **operativo**.

**Se non si rivela funzionale è accantonata e, col tempo, dimenticata, rimossa.**

Un processo di apprendimento non si qualifica quindi per il numero di informazioni che comporta, ma per il numero, **la qualità, la complessità, il possibile utilizzo delle operazioni che ne sono oggetto.**

#### 4.10 **Risultati del processo di apprendimento**

Il problema di chi promuove apprendimento è quello di prefigurare prima, di rilevare durante, e di valutare dopo, i risultati del processo di apprendimento.

**Prefigurare:** cioè:

- definire gli obiettivi, non in termini di valori (inverificabili), ma di comportamenti da far acquisire (osservabili, verificabili, misurabili);
- disegnare con cura il percorso da proporre, prevedendo opportunamente gli stimoli, le situazioni, le esperienze (non solo lezioni!) che faciliteranno il processo di apprendimento.

**Rilevare:** registrare, con gli opportuni strumenti, i comportamenti “indicatori” dell'avvenuto avanzamento del processo di apprendimento.

**Valutare:** misurare la distanza (il rapporto) tra i comportamenti definiti come obiettivi e quelli reali osservati e rilevati.

Quando si riflette sui risultati, si deve aver chiaro che gli *input* del processo di apprendimento (informazioni, alimentazioni conoscitive, strumenti ecc. che appartengono all'elaborazione culturale, scientifica, tecnica o tecnologica degli "esperti") non sono analoghi agli *output* (comportamenti personali, che appartengono all'individuo, alle sue funzioni, alla sua organizzazione umana e sociale).

Tra l'immissione dello stimolo (*input*) e la produzione del risultato (*output*) deve esserci quindi lo spazio per l'elaborazione personale, la ricerca, l'esperienza positiva (successo) e negativa (errore), la verifica, l'assimilazione, così , che il comportamento in uscita (*output*) non sia la pura ripetizione e riproduzione dell'*input*, ma sia piuttosto l'indicatore dell'avvenuta trasformazione di colui che apprende.

## APPENDICE

**Lucio Guasti**

**DIDATTICA E  
SIGNIFICATO DEL METODO**

*Estratto a cura di  
Antonino Magistrali*

[...]

## Apprendimento

«Se l'opera è ben condotta – diceva il Lambruschini nel DELLA EDUCAZIONE – sarà l'educando che educerà se stesso». Questo voleva dire che il maestro deve darsi come primo e fondamentale compito, non quello di innozionire il "discente", ma quello di suscitare le sue potenze apprenditive. Lo scolaro, cioè, non deve tanto **imparare**, deve piuttosto **apprendere**. E la differenza è essenziale.

Il processo dell'insegnamento e dell'educazione, infatti, deve essere un processo di **attivazione** delle potenze e attività mentali, spirituali dello scolaro; è da esse che occorre partire, è il loro sviluppo quello che importa.

Questo, ovviamente, non vuol dire che il maestro possa essere abolito; vuol solo indicare che l'insegnamento non va posto come fine a se stesso, ma volto a forme di **apprendimento**: in altre parole, ciò significa che l'insegnamento più che mirare alla **nozione**, deve guardare al **processo** con cui la nozione viene appresa, scoperta, configurata e quasi creata dalla mente di chi la pensa. Ed ecco perché, oggi, preferiamo parlare, più che di **rapporti** educativi, di processi **pedagogici**: il che, naturalmente, non fa scomparire il rapporto educativo, ma viene soltanto a dire che, nel rapporto educativo, quello che importa sono i processi – la natura dei processi – che si generano e suscitano negli scolari.

Il rapporto educativo, se vuole essere educativo, deve, cioè, risvegliare e consolidare capacità autoformative ed autoeducative nel soggetto<sup>2</sup>».

La citazione è riportata diffusamente perché è in gioco una scelta fondamentale che non deve lasciare adito a equivoci. Agazzi qui compie una scelta che noi definiremmo epocale: accetta il passaggio dall' imparare all'apprendere, dall'insegnamento come potere totalizzante all'apprendimento come azione essenziale e determinante per il soggetto, qualsiasi soggetto, giovane o adulto che sia. In questo caso, la sottolineatura è tutta a favore del giovane, anzi del fanciullo. È più semplice ai nostri giorni, rispetto a qualche tempo fa, sottoscrivere la dichiarazione che l'adulto ha diritto ad apprendere; solo in questi ultimi anni la cultura sta entrando all'interno dell'ipotesi che esista anche per il fanciullo, fin dai primi anni, il diritto all'apprendere. Il che significa non essere sovrastato dalla poderosa pesantezza della quantità di nozioni quali cause di buoni risultati dell'insegnamento.

La posizione di Agazzi rispecchia quella di una vasta letteratura del Novecento che ha centrato la propria attenzione sul tema dell'apprendimento e che ha portato progressivamente la sfida dentro i luoghi dove la tradizionale attività d'insegnamento era presente. La didattica si è pertanto presentata come il luogo privilegiato della trasformazione delle operazioni di cambiamento.

È comprensibile, pertanto, che la didattica sia stata scossa fin dalle sue radici. Nei suoi confronti sono stati apportati attacchi non indifferenti. Agazzi stesso si lascia sfuggire il termine "essenziale" che, per la sua filosofia dell'educazione, è il livello più profondo e radicale che si possa raggiungere.

Anche i termini usati sembrano appartenere a un vocabolario inconsueto; accanto ad apprendimento viene assunto il concetto di processo. Se si cambia registro, cambiano anche alcuni linguaggi che vengono sostituiti da quelli appartenenti a un'altra area semantica. L'idea di processo implica un'attenzione particolare ai dinamismi dell'apprendimento i quali diventano il nuovo oggetto della didattica. Si tratta di conoscere ciò che accade durante il percorso di apprendimento e di mettere il soggetto nella condizione di operare nel miglior modo possibile, anzi si tratta di favorire nel soggetto quelle conoscenze delle proprie operazioni che lo mettano nella condizione di operare al meglio. L'obiettivo è "l'autoformazione" e, infine, "l'autoeducazione" del soggetto.

Obiettivi, questi, del tutto diversi rispetto all'esigenza di conoscere un certo numero di concetti e di informazioni secondo la metodica tradizionale del rapporto lezione, spiegazione, studio, ripetizione.

<sup>2</sup> A.AGAZZI, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Milano 1969, p.160

La sfida che oggi la didattica ha di fronte è quella di inventare altre soluzioni rispetto a quelle tradizionali, tali da essere realmente in grado di favorire i processi di formazione richiesti dall'opzione apprendimento. L'orientamento assunto dalla tradizione è stato, tutto sommato, il più semplice. È stato scelto un gruppo di contenuti ritenuti importanti per essere trasferiti a chi li doveva incontrare per la prima volta. La nuova didattica, invece, deve trovare modi per investire sui processi di espansione delle forme diverse di apprendimento per incontrare tutti quei contenuti che risultano essenziali per il proprio sviluppo o per lo sviluppo del proprio apprendimento. L'apprendimento viene concepito come un motore che, una volta avviato, acquista la sua capacità di movimento e di direzione, oppure come un'energia da attivare di modo che aumenti di intensità in virtù della propria forza interna, il suo stesso dinamismo di sviluppo.

Tale prospettiva ha creato problemi alla didattica e al suo stesso oggetto: l'insegnamento. L'insegnamento è pertanto entrato in una fase di crisi epistemologica determinata dallo spostamento dell'asse centrale. È stata messa in discussione la sua stessa natura, ma soprattutto la sua funzione all'interno di un contesto specifico dotato di un suo particolare oggetto da trasmettere.

Ma c'è un altro punto che nelle osservazioni di Agazzi merita la dovuta attenzione. Egli usa il termine processo quasi in contrapposizione al termine rapporto.

Nella letteratura contemporanea c'è una notevole enfasi sul concetto di relazione, spesso indicata nelle opzioni pedagogiche come relazione educativa. Molto spesso questa sembra la soluzione che la pedagogia addita come prioritaria e caratterizzante agli operatori, siano essi insegnanti o esperti di azioni a vario titolo afferenti all'educazione.

L'intuizione di Agazzi sembra muoversi in altra direzione. Non considera prioritario il rapporto educativo – corrispondente al contemporaneo concetto relazione educativa – ma ritiene che l'oggetto originario e fondativo sia il processo che il soggetto mette in atto per sviluppare il proprio apprendimento. Non solo pensa che apprendere e comprendere siano più forti dell'imparare, ma ci proprio questi costituiscano il processo 'educativo' che il solo 'rapporto educativo' non è in grado di attivare. Il movimento radicale di attivazione delle energie intellettuali, psichiche e spirituali avviene attraverso il processo, non in via prioritaria, attraverso il rapporto.

La causa prima dell'attivazione delle energie del soggetto non è la relazione cosiddetta educativa, ma la struttura dinamica dell'apprendere e del comprendere. La relazione, o rapporto, è una struttura subordinata e secondaria, certamente non causa prima, per usare un linguaggio proprio della filosofia classica.

## ***Apprendimento e metodo***

Mentre per la comunicazione tradizionale, propria dell'insegnamento, la mediazione metodologica era relativamente importante – bastava infatti la lezione – per una didattica basata sull'apprendimento tale metodica non è più sufficiente, anzi è insufficiente. Solo in una sua forma aggiornata, il che significa metodologicamente modificata, essa può avere ancora il suo valore.

L'apprendimento è una forma procedurale di elaborazione di un contenuto, pertanto segue regole implicite o esplicite. Non solo segue regole, ma migliora le sue regole, le perfeziona e le sviluppa.

Il dinamismo che viene posto in campo ha un grande facilitatore: il metodo. Il contenuto è uno stimolatore, non un facilitatore. Il vero mediatore tra le dinamiche di apprendimento e il contenuto è il metodo.

La didattica centrata sul contenuto procedeva in modo assai lineare: il contenuto oggetto di informazione veniva presentato o spiegato nel modo migliore e supponeva che tale procedura coinci-

desse con la possibilità della mente di assumere quanto presentato per il fatto che esso era quasi autoevidente.

A una proposta chiara corrispondeva una comprensione chiara. Davanti alla non comprensione, la responsabilità doveva necessariamente essere attribuita all'insufficienza del potenziale mentale del soggetto, la cui natura era debole rispetto alla qualità astratta del contenuto. Di fronte alla natura anche la cultura si arrestava. L'unica possibilità di risposta adeguata poteva essere ancora cercata nell'incentivazione della volontà con la recondita speranza che questa potesse supplire all'insufficienza naturale dell'intelletto. Correlato alla volontà era l'esercizio, quale ultima speranza. Aumentare lo sforzo della volontà corrispondeva a un aumento di esercizi. Esaurite queste piste, non ne restavano altre. *Ad impossibilia nemo tenetur.*

L'apprendimento non crede alla teoria dell'insufficienza di natura. Dentro alla teoria dell'apprendimento esiste una chiara fede nelle uguali potenzialità della natura. La constatata insufficienza degli uomini è dovuta a un insufficiente o scarso rispetto dell'uguale potenziale di tutti gli uomini. In ogni uomo esistono energie vitali fondamentali che gli possono consentire di raggiungere livelli di comprensione più elevati o anche sempre più elevati. Se ciò non avviene, la causa va ricercata nell'ambiente e nella società che non sono in grado di organizzare efficacemente le condizioni di apprendimento. Ancora oggi si constata che nelle società più avanzate economicamente e socialmente si ha uno sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento più alto rispetto ad altre, di contro, nelle società negli ambienti con situazioni di pauperismo o di gravi difficoltà sociali, questo non avviene o, per lo meno, non in modo così evidente.

Accanto a queste due polarità credo che si possa avanzare una terza tesi che riguarda il rapporto che si può instaurare tra dinamismi psicologici (cioè apprendimento), cultura sociale (cioè contenuti) e metodo (cioè forme procedurali).

La società attuale ha provato l'ipotesi contenutistica e ha constatato che risponde solo parzialmente alla propria necessità ha cominciato a ipotizzare che la fuoriuscita dal vecchio sistema si possa fondare sull'altro versante, quello dell'apprendimento, ma non ha individuato i modi per dare consistenza operativa al nuovo orientamento.

Si può, a questo punto, avanzare l'ipotesi che il metodo possa rappresentare l'interfaccia necessaria tra i dinamismi di apprendimento e i contenuti della cultura formale.

Più la psicologia entra nella conoscenza dei dinamismi della mente più ci consegna modelli operativi diversificati. L'ipotesi che la psicologia definisca un modello di attività della mente e di strutturazione del suo sviluppo che sia unico e convincente per tutti appare sempre più distante. Anzi, se qualche tempo fa la psicologia sperimentale ha creduto di avere trovato la pietra filosofale delle modalità operative della mente, qualcun altro ha rapidamente provveduto a riportare il senso della realtà della misura nel campo meno definito, ma più accettabile, della prudenza.

Ciò nonostante, si deve ammettere che proprio le diverse fonti di investigazione hanno comunque provato che la mente è dotata di un formidabile potenziale energetico con caratteristiche conoscibili e descrivibili. La ricerca culturale non si è trovata di fronte a una mente *tabula rasa* o a un 'potenziale vago e indistinto', ma alla presenza di dinamismi proiettati allo sviluppo e dotati di forme che, 'processandosi', si strutturano diventando funzionali allo sviluppo stesso. Esiste, pertanto, una base sulla quale si può realmente operare, così come si può dire che esistono dinamismi che attendono soltanto di essere stimolati per poter emergere adeguatamente e compiutamente.

Il contenuto, in quanto costituito essenzialmente di concetti, non appare da solo l'elemento adeguato per mettere in movimento i dinamismi della mente. Occorrono forme che possano dialogare con i dinamismi e ne possano favorire la progressiva strutturazione. Alle forme dinamiche della mente va offerto un soccorso procedurale per penetrare all'interno delle concettualizzazioni formali

L'incontro tra i dinamismi e le procedure può rappresentare il primo impatto per lo sviluppo della conoscenza.

Diventa così centrale il concetto di processo come luogo nel quale si incontrano dinamismi, metodi e concetti. Anzi. Si può affermare che nel processo interagiscono in modo formale dinamismi e metodi tesi ad entrare nella comprensione della realtà nella stessa comprensione del concetto.

Il rapporto tra dinamismi e metodi genera il movimento per la conduzione del processo. Se nella cultura formale il metodo viene in genere considerato una via razionale per raggiungere uno scopo, qui esso appare come il primo logico interlocutore del dinamismo. Non è necessario che il metodo sia già dato e completamente formalizzato. Non tutti gli scienziati e i filosofi sono d'accordo con un'accezione pura e strutturata del metodo come specie di forma a priori rispetto al contenuto, è difficile però trovare chi sostenga che non esistono forme metodologiche necessarie per procedere nella conoscenza.

Si può affermare che esistono forme metodologiche che favoriscono la comprensione se prima, o anche contemporaneamente, favoriscono il processo di costruzione dei dinamismi alla base dei processi di conoscenza. La stessa conoscenza diventa, così, un processo di costruzione, non un semplice dato. Ci si avvia pertanto a concepire la conoscenza come un 'processo di oggettivazione'.

Il metodo non è soltanto una via razionale per uno scopo o un percorso che costruisce le sue regole durante il suo svolgimento. È anche, e soprattutto, una forma della cultura, anzi può essere considerato come una forma dinamica di costruzione della cultura.

In conclusione, è il processo che garantisce l'unità dell'apprendimento costituita da dinamismi, metodi e concetti. È la sede in cui si sviluppa meglio il rapporto tra il potenziale della mente, le forme procedurali e il consolidato concettuale della cultura.

## ***Scuola e metodi***

Si è formata, nella cultura scolastica, una particolare sensibilità rispetto al rapporto tra contenuto e metodo. La scuola è il luogo del contenuto, il metodo è un semplice corollario. Un elemento dovuto tradotto nella modalità della comunicazione attraverso la lezione.

Quando si affronta il tema dell'innovazione del curriculum della scuola si pensa immediatamente all'aggiornamento dei contenuti o all'introduzione di nuove aree di sapere. Nella storia del curriculum un dato è apparso certo: nulla di ciò che si insegnava andava perduto o era abbandonato, si doveva soltanto aggiungere a ciò che già si insegnava un altro gruppo di contenuti o di materie. Così è avvenuto ultimamente per le scienze sociali o per le lingue e l'informatica, così avverrà domani per altri contenuti ritenuti importanti dalla cultura sociale.

L'innovazione nella nostra tradizione è sempre passata attraverso l'assunzione di nuovi contenuti. All'interno di questo ambiente si sono anche avute esperienze di particolare rilievo metodologico che oggi meritano di essere considerate antesignane di un cambiamento più rilevante che dovrebbe essere attentamente esplorato e valorizzato. Ma la percezione che la società ha dell'innovazione tende a identificarsi prioritariamente nell'aspetto contenutistico, non in quello metodologico.

Quando si analizza con la scuola il perché dell'avvertita insoddisfazione rispetto al suo andamento generale e si introduce come possibile causa la mancanza di metodo, si riceve sempre una risposta riduttiva come se la questione afferrisse soltanto agli aspetti tecnico-strumentali.

Il metodo, per i più, sembra appartenere al campo della tecnica, o delle tecniche, e viene normalmente collocato nei valori di secondo o di terzo o di quarto livello. Al primo posto ci sono i contenuti, al secondo le buone relazioni, al terzo la motivazione dello studente, al quarto i metodi che sono analogabili alle diverse tecniche che il corpo docente ritiene di usare con una padronanza già sufficientemente adeguata. Di conseguenza, la scuola non ritiene l'osservazione fatta pertinente alla risoluzione del problema.

In realtà la scuola non ha mai affrontato seriamente la questione del metodo. Ha ritenuto che alcuni orientamenti metodologici potessero essere assunti per attivare nuove sensibilità ma non ha mai messo a tema il problema metodo come possibile ipotesi di trasformazione del sistema di insegnamento-apprendimento. Il metodo è collocato dalla scuola nell'ambiente delle tecniche funzionali all'acquisizione del contenuto; il valore che gli può essere attribuito non è mai strategico o primario, ma sempre subordinato, formale e funzionale.

Nella diffusa cultura della scuola e nella diffusa cultura universitaria che forma i docenti che insegnano nella scuola, il contenuto prevale su tutto. Anche quando si insegnano metodi, questi vengono affrontati come si affronta un qualsiasi altro contenuto, come concetti di studio. La scuola può presentare un metodo o lo può spiegare allo stesso modo con cui si spiega un periodo storico o un assioma di matematica. Tutto è uguale, tutto è riconducibile alla forma della spiegazione.

Si comincia a intravedere, oggi, qualche traccia di miglioramento là dove si è cominciato a lavorare alla formazione dei docenti attraverso il laboratorio. Il modello laboratoriale dovrebbe concentrare particolari energie nella formazione delle competenze procedurali. Per il momento l'università è soltanto agli inizi del percorso e non è ancora chiaro per tutti e per tutte le situazioni se la pratica metodologica debba e possa effettivamente essere l'oggetto specifico del contenuto laboratoriale. L'avvento del laboratorio va salutato come un evento salutare per quella cultura ancora definita 'secondaria'.

Quando si intende accentuare l'aspetto metodologico nel campo dell'insegnamento, si è immediatamente investiti dall'accusa di metodologismo. Un'accusa pesante perché lascia intendere che si voglia trascurare e mettere in secondo piano il contenuto. Anzi, si ha l'impressione che chi insiste troppo sul metodo o sul processo metodologico venga travolto dall'insinuazione di voler introdurre nel curriculum la dimensione tecnico-strumentale a svantaggio di quella valoriale espressi dai contenuti. Tale insinuazione è sottile perché suggerisce che si voglia spostare l'asse del curriculum nel viscido campo della neutralità – o neutralismo valoriale – quale più alta forma di perversione rispetto al valore educativo del contenuto. Il contenuto è sempre educativo, il metodo è sempre strumentale. Il metodo appartiene alla cultura dello strumento, il contenuto no. Se così fosse, perché mai una scuola che, per almeno un secolo di gloriosa storia, si è basata soltanto sulla cultura del contenuto ritiene, essa stessa, di non avere raggiunto i suoi obiettivi?

La crisi della scuola, o la sua attuale difficoltà non può essere imputata a una scelta prioritariamente metodologica che non è mai stata fatta. Anzi, si può sostenere che proprio quei livelli scolastici maggiormente impegnatisi nell'ambito metodologico, come la scuola materna e quella primaria, hanno certamente con seguito i migliori risultati. Semmai è la scuola secondaria che deve porsi il problema serio, assieme all'università del suo modo di affrontare il tema dei contenuti, i quali hanno sempre assorbito la totalità del suo comportamento didattico.

Oggi può iniziare una riflessione nuova o più approfondita sul ruolo de metodo nella formazione e, più nello specifico, sul ruolo del metodo nella costruzione del curriculum. [...]

Le urgenze di una riforma sono oggi più concentrate sulla scuola secondaria che non su quella primaria. È la scuola secondaria che deve porsi seriamente il problema del metodo e avviare con questo una diversa riflessione per la revisione dei curricula. [...]

### ***Il curriculum e le sue prospettive***

Il metodo può avere un peso superiore rispetto al curriculum che la scuola da tempo ha elaborato e applicato?

C'è un interessante e anche stimolante motto nella *hall* della *Library Congress* di Washington: *Books must follow sciences and not sciences books*. Per una biblioteca che è considerata la più ricca di volumi del mondo, potrebbe sembrare superfluo indicare al visitatore o all'ipotetico lettore che quella ricchezza che lì si trova dipende essenzialmente dal fatto che è stata preceduta da una diffusa attività di ricerca scientifica, in tutti i campi.

I libri sono lì a testimoniare lo sviluppo della scienza, ne rappresentano una documentazione importante ed essenziale, ma non sufficiente. La curiosità dell'uomo, che è una pregevole forza della natura umana, continuerà a compulsare libri, ma continuerà soprattutto a produrre conoscenza o almeno a cercare di produrne. Da questo punto di vista, l'uomo è insaziabile. Nessuno potrebbe più leggere tutti i libri che sono stati prodotti nella storia dell'umanità ma la conoscenza procederà ugualmente anche in assenza di un sapere globale di tutto e su tutto. La ricerca appare sempre più legata a forme convergenti di saperi, a saperi che sono cumulati in un solo punto del sistema, da più persone, nello stesso tempo. E queste convergenze di energie, anche in rete, producono altra conoscenza.

I libri sono una condizione dell'accrescimento della conoscenza, ma l'organizzazione della cultura ne è un altro essenziale fattore. Centrale, in questo nuovo quadro, è il livello di sviluppo delle capacità di apprendimento dei soggetti che vi operano. Quest'ultima sembra essere la novità di questo periodo culturale, cioè lo sviluppo delle capacità individuali e collettive di apprendimento.

La grande sfida sociale è, sì, diventata una sfida culturale, ma dove per sfida culturale non si intende più una forma di onniscienza rispetto alla totalità della cultura, quanto una forma di conoscenza che sviluppi il potenziale individuale collettivo di tutti gli uomini.

La totalità della conoscenza è un possesso dell'organizzazione culturale, non del singolo individuo e nemmeno di un gruppo. Ciò che si chiede all'uomo è di saper orientare questo immenso sapere verso nuove direzioni, attraverso alcune capacità che dovranno diventare patrimonio diffuso della più ampia estensione possibile di uomini. Occorre, pertanto, migliorare e qualificare i processi di apprendimento delle singole persone. Il sapere contemporaneo è ampio, quello futuro lo sarà ancora di più: diventa indispensabile ampliare le capacità del soggetto e di tutti i soggetti per poter comprendere e dominare quanto si sta producendo.