

# **Il compito di realtà: un modello di interazione antropologica**

*Antonino Magistrali*

Monterotondo, luglio 2004

# Imparare o apprendere?

«*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**».*

A.AGAZZI, 1969

# Insegnare nozioni o stimolarne l'apprendimento?

«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 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**.

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».

A.AGAZZI, 1969

«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».

GUASTI, 2002

# Crisi epistemologica dell'insegnamento

«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».

GUASTI, 2002

# La dimensione operatoria dell'apprendimento

«... viene veicolata una **visone operativa del concetto**. In questa prospettiva, **il concetto non è sinonimo di contenuto**, come assai spesso avviene nella cultura italiana, ma intende sottolineare un **concetto operatorio**, visto nella sua funzione dinamica.

**Il concetto non va mai scisso dalla operazione che lo accompagna [...] l'apprendimento di un contenuto ha sempre una sua dimensione operatoria, non è mai puramente “astratto formale”».**

GUASTI, 2004

# La dimensione operatoria dell'apprendimento

«Il **concetto** resta essenziale ma, **in assenza di un connotato operatorio, non può essere compreso in modo significativo e non può essere proposto all'apprendimento in modo efficace.**

Questo perché **l'apprendere si basa su operazioni il cui contenuto è quello concettuale.**

Allora **tali operazioni vanno esplicitate e sviluppate tanto quanto il concetto, anzi in modo fondativo, diventando la condizione del possibile apprendimento del concetto stesso.**

Alla fine di questo percorso, o alla sua origine, c'è un'**opzione** legata alla **teoria dell'azione** e alla **convinzione** che l'idea di **produzione** possa avere un **valore trainante e motivante per la formazione**».

GUASTI, 2004

# Il “metodo normale nell’educazione”

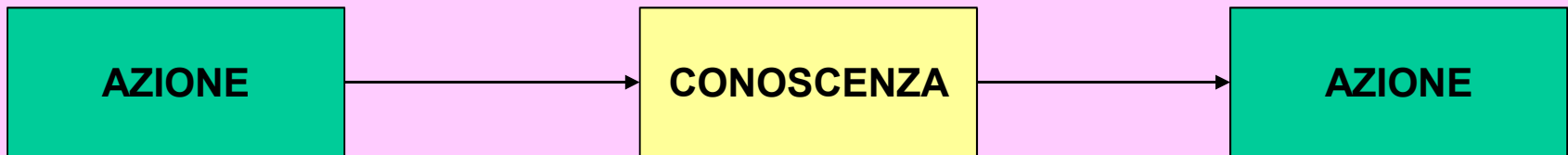
«... Nell’educazione la **prospettiva** deve essere **rovesciata**...

... l’**azione** deve venire **prima** ...

... **dalla prassi alla conoscenza**, tale è **il metodo normale nell’educazione**».

MARITAIN, 1959

## Processo formativo



N.B. Dimensione “valoriale” della prassi (da non confondere con empiria).

# Insegnamento e apprendimento: due diverse ottiche

Quando si imposta 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 *le 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.*

# Insegnamento e apprendimento: due ottiche a confronto

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

**“Date alcune competenze da far acquisire ad un soggetto (conoscenze da far utilizzare; abilità da far esercitare; comportamenti da far assumere) qual è il percorso che questi dovrà compiere?”**

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

Chi **progetta apprendimento** 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.

**Unità didattica:** la prassi di segmentare un campo vasto d'informazione in campi limitati, facilmente esplorabili, sequenziati in maniera logica.

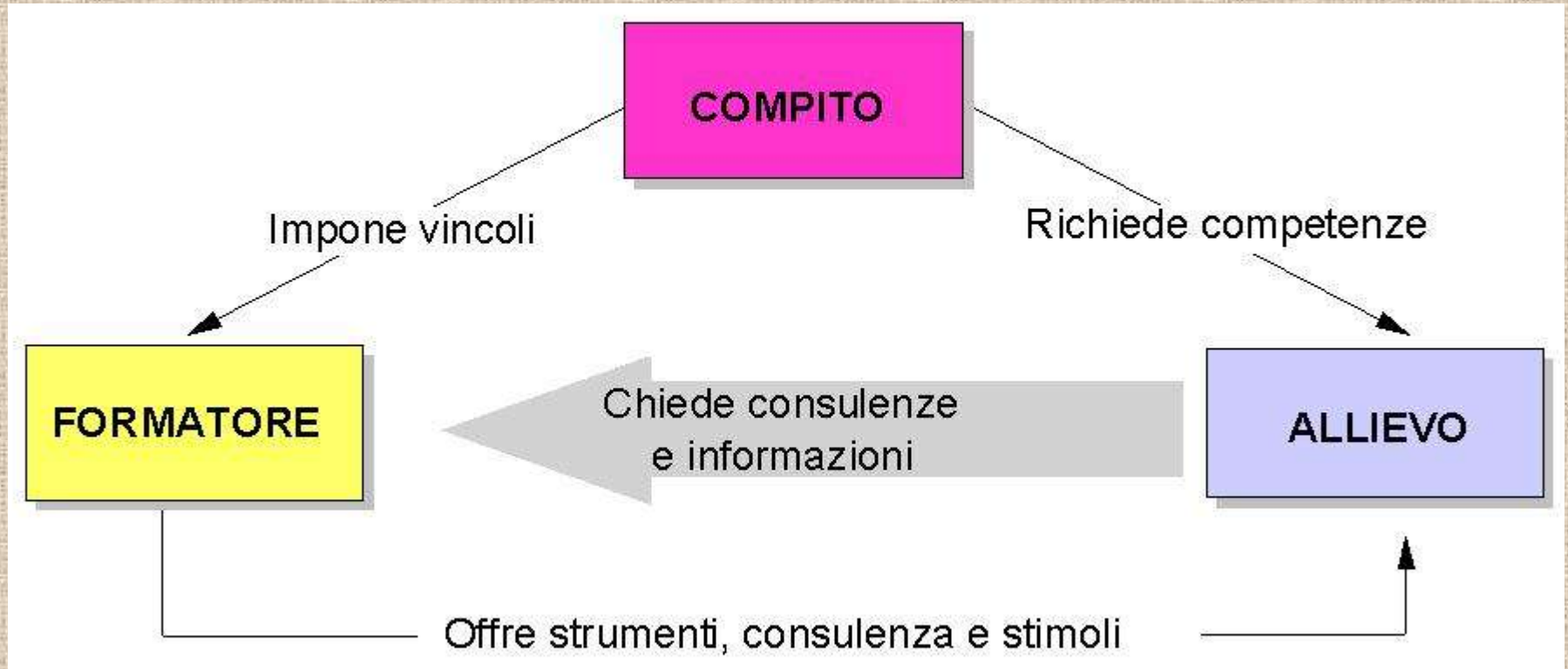
**Processo:** garantisce l'unità dell'apprendimento, costituita da *dinamismi della mente e procedure per penetrare all'interno delle concettualizzazioni formali.*

**Didattica:** modi per insegnare efficacemente, utilizzando strategie di comunicazione adeguate.

# Modello di interazione antropologica centrata sull'insegnamento



# Modello di interazione antropologica centrata sull'apprendimento



# Quali compiti reali?

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**.

# Qual è la forza del compito reale?

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.

# Qual è la forza del compito reale?

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.”

# Si apprendono operazioni

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 la spia che permette di affermare che egli “è cambiato”: non possiamo accontentarci delle sue dichiarazioni, non possiamo valutare il suo stesso sistema di conoscenze (anche teoriche) fino a che non lo vediamo “all’opera”.

**Il fine ultimo dei processi di apprendimento è 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 abilità (il soggetto è in grado di metterla in atto intenzionalmente, ogni volta che se ne presenti la necessità); finalizzata alla produzione di un risultato, diventa competenza.

**Si apprendono operazioni, non informazioni**

# Ruolo dell'informazione nel processo di apprendimento

L'informazione è una parte importante nel processo di apprendimento. Con essa, in quanto elaborato culturale/operativo/professionale altrui, ci si deve 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 viene appresa.**

Nel processo di apprendimento, l'informazione viene assunta e **utilizzata per operare: se si rivela funzionale all'operatività** (ossia permette di attuarla, la facilita, la rende meno penosa), **essa viene memorizzata**, ed entra a far parte del sistema di competenze del soggetto con un preciso riferimento **operativo**.

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

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