

Argomento: **Didattica disciplinare**

Appunti di viaggio, Giorgio Comi
Dicembre 2002, con qualche aggiunta, fino a 0404

LA DIDATTICA DELLA CULTURA GENERALE QUALE CONTESTO?	2
Quali riferimenti per una didattica della cultura generale	2
La relazione tra insegnante e allievo	3
Interrogarsi sulle nostre pratiche.....	5
La didattica: una conseguenza di ricerche e di riflessioni	6
Tesi numero 1:	6
Tesi numero 2:	6
Modelli teorici per una didattica disciplinare della cultura generale	6
Tesi numero 3:	7
Ragionare sulla didattica per riflettere tra insegnanti	8
Tesi numero 4:	9
Cultura: un documento vivo	10
Cultura: mediazione tra l'individuo e il mondo che lo circonda	10
Tesi numero 5:	11
Cultura: strumento di lavoro e contenuto d'insegnamento.....	12
Tesi numero 6:	13
Cultura: risultato di azioni concrete in un contesto favorevole.....	13
Una prima conclusione	14
Alcuni elementi sulla didattica e sulla professione insegnante	16
Cultura: racconto, favola, narrazione	16
Cultura: affare di metodo	16
I testi preconfezionati.....	17
Le schede didattiche	18
Altri approcci: i supporti al discorso e le conferenze.....	19
Le figure d'insegnante	19
Bibliografia	23

La didattica della cultura generale¹. Quale contesto?²

La caratteristica di questa “nuova disciplina” sta nel tentativo di comprendere i diversi aspetti dell’*imparare* e le implicazioni che essi hanno sull’*insegnare*. La presentazione ufficiale della “cultura generale” valorizza di fatto alcune strategie d’insegnamento e considera alcuni principi scaturiti dalla ricerca sui modi dell’imparare, così da presentarsi profilata, *di parte*, premiando un approccio costruttivista, sociale e culturale dell’apprendimento, mettendo al centro l’azione che il discente mette in atto nel contesto in cui vive, chiedendo all’insegnante di progettare i percorsi formativi, slegati da eventuali programmi preconfezionati, che rischierebbero di essere slegati dalla quotidianità della scuola professionale.

Difficile delimitare arbitrariamente un territorio così ampio e instabile, come quello delle “forme dell’insegnamento” che raggruppiamo sotto il cappello della Didattica e della Didattica disciplinare. Credo opportuno cercare una risposta al quesito:

“Siamo in grado di spiegare, di dirci perché *facciamo in questo modo*, quando insegniamo?”.

Quali riferimenti per una didattica della cultura generale

Scrivo più sopra della cultura generale come di una “disciplina di parte”.

Da alcuni decenni la pedagogia generale³ ha chiuso con l’ideologia della neutralità rispetto ai grandi temi della vita, per profilarsi, sulla base di scelte filosofiche (quali valori privilegiare, quale visione di persona – individuo, Mensch) e di posizioni psicologiche (quali sono i modi dell’apprendere e come avviene l’appropriazione degli strumenti utili alla vita sociale). Direi dunque che l’atto stesso d’insegnare è una scelta partigiana; che deve essere consapevole quando si entra nel ruolo di formatore.

La didattica d’aula, strumento privilegiato di chi insegna, è da sempre il risultato di varie negoziazioni con chi sta fuori della classe e ne vorrebbe influenzare il funzionamento. L’attività è influenzata dai mandanti sociali e politici e dagli utenti stessi della scuola. Le scelte operative sono pure il risultato di una lettura che l’insegnante fa della società in cui è inserito.

Quali sono allora le necessità da considerare, quali i valori da privilegiare, quali i temi da affrontare nel tempo dedicato all’insegnamento e all’apprendimento, dentro e fuori le lezioni di cultura generale?

Nella prefazione all’edizione italiana di “Un’altra scuola” di Bertrand Schwartz (Parigi, 77, Roma 80, edizioni Armando), Francesco Susi affermava che “Questo è un libro di parte, politico, in senso stretto. Non fa discorsi generici sull’uomo in quanto tale, ma assume la difesa, sullo specifico terreno della formazione, degli interessi delle classi lavoratrici e degli strati sociali emarginati (donne, giovani, disoccupati, anziani, mano d’opera straniera, eccetera).

¹ In questo testo utilizzo il termine “Cultura generale” riferendomi al Programma quadro d’insegnamento per apprendisti delle Scuole professionali svizzere. Penso dunque la denominazione di una disciplina caratterizzata da due aree che focalizzano le competenze d’azione (Area della lingua e della comunicazione) e le conoscenze – competenze di comprensione della realtà (Area denominata Società e formata di 9 Aspetti specifici) con una forte valenza interdisciplinare.

² Informazione 0804: Un gruppo di lavoro, cui partecipo, sta rielaborando il Piano quadro per l’insegnamento della cultura generale, seguendo le indicazioni della Legge per la formazione professionale (12.02), entrata definitivamente in vigore nel 2004. Principali elementi dell’innovazione: la definizione di “funzioni” che permettano un confronto con altre strategie d’insegnamento, l’aggiunta di un capitolo specifico alla Lingua e comunicazione, il rimando alle nuove Ordinanze (in fase d’allestimento) per il tema delle competenze.

³ La pedagogia considera i modelli teorici, le forme operative e gli aspetti psicologici delle persone coinvolte appunto in attività di insegnamento, educazione, addestramento oppure formazione professionale.

Anni difficili, gli anni 70 e 80. In Brasile, da tempo Paulo Freire seguiva la lotta contro le élite dominanti e, tra una prigionia e un esilio, racconta in conferenze e contraddittori pubblici la propria visione della scuola. Molto prima, negli anni 60, aveva creato il Movimento di educazione popolare, che, nonostante le repressioni locali, assunse un carattere sopranazionale, diffondendosi come ideologia e prassi formativa in molti altri Paesi. Due titoli per confermare l'emergenza politica di una *scuola di parte*, dalla parte della persona: nel '71 è tradotto in italiano il volume "La pedagogia degli oppressi" e nel '73 "L'educazione come pratica della libertà".

Ma si tratta di manuali di politica oppure di testi didattici?

L'introduzione di Francisco Weffort a "L'educazione come pratica della libertà", tocca il problema dell'alfabetizzazione con un aneddoto illuminante:

"... Le parole non esistono indipendentemente dal loro significato reale, staccato dalla situazione cui si riferiscono. La parola *favela* (baracca) per esempio (...) viene presentata nella situazione concreta cui si riferisce; essa ci interessa non tanto per la possibilità di scomposizione delle sillabe, ma come mezzo per esprimere una situazione reale, una "situazione provocante" come la definisce Paulo Freire. Ne deriva un principio essenziale: l'alfabetizzazione e la coscientizzazione sono inseparabili. ..."

Nel 1995, la Società svizzera per la ricerca in educazione pubblicò il secondo volume di una ricerca "essere migranti". Nel primo volume (1981) gli aspetti dell'integrazione sociale, della lingua d'origine e di quella funzionale sono centrali. Il secondo volume⁴ poi considera i temi seguenti:

- la pluralità culturale e l'insegnamento, la situazione e le problematiche linguistiche (in particolare l'insegnamento di una <seconda> lingua a stranieri), l'esigenza di un'educazione interculturale a scuola, l'attenzione alla formazione post obbligatoria.

Christiane Perregaux, aveva partecipato alle attività riportate nel libro citato, affrontando di petto il tema dell'insegnamento in contesti interculturali. Altrove annota⁵ che

"Da quando la scuola esiste il ruolo dell'insegnante si è modificato seguendo i bisogni della società. (...) Eppure l'insegnante ancora sogna il tempo in cui la classe era, così gli sembra, omogenea, il tempo in cui non era costretto ad assumersi dei ruoli riservati normalmente ai collaboratori sociali. Ma in questa evocazione idealizzata, egli dimentica di situare la sua professione nel contesto storico".

La relazione tra insegnante e allievo

La complessità che incontriamo quando tentiamo una descrizione della relazione tra persone trova un'ulteriore conferma nell'analisi delle relazioni tra insegnanti e allievi, tra insegnanti ed insegnanti e tra allievi ed allievi. Parlare di relazione in questo caso, mi porta a ragionare sulla situazione d'insegnamento e d'apprendimento, che ha lo scopo di far evolvere, modificare, far acquisire modi di ragionare, strumenti di analisi e conoscenze sufficienti per agire nel contesto sociale, professionale e per gestire autonomamente il proprio progetto di vita. A tale scopo prendo spunto da un ricercatore, André Jordan, che da anni si interessa delle rappresentazioni che ci facciamo in quanto soggetti, su quel che vediamo e su ciò che ci capita. Jordan per la verità si interessa a ciò con intenti pedagogici, intendendo con ciò che cerca di stabilire quali possibilità ha l'insegnante, l'educatore, di utilizzare efficacemente queste rappresentazioni proposte dagli allievi, dagli apprendisti, per favorirne lo sviluppo cognitivo. Ecco allora un importante motivo per interessarsi della relazione che costruisco in aula, in laboratorio: perché mi organizzo così, scelgo determinate strategie, propongo certi contenuti, do risposte in un certo modo? La didattica in generale e quella della cultura generale, per il discorso che porto

⁴ Edo Poggia, Anne Nelly Perret-Clermont e altri « Pluralità culturelle et éducation en Suisse » Peter Lang, 1995, Berna

⁵ Christiane Perregaux "Odyssea – Accoglienza e approcci interculturali" Centro didattico cantonale, 1996, Bellinzona

avanti deve poter trovare qualche indicazione per permettere la scelta tra i diversi modi di entrare in relazione con l'apprendista, con il gruppo degli apprendisti o allievi.

André Giordan tenta la descrizione di tre livelli d'apprendimento⁶, fornendo una pista per riflettere su priorità e strategie e per definire le possibili relazioni da progettare e attuare nel tempo dell'insegnare e dell'imparare.

1- Secondo Jordan abbiamo un primo livello di apprendimento, fatto di azioni messe in atto per informarsi. La relazione che interviene tra le proprie strutture cognitive e le informazioni proposte ad esempio da un giornale, da un media elettronico o semplicemente da un conoscente che ci racconta un fatto è immediata, alla condizione di avere già elementi sufficienti che permettono di integrare la nuova informazione.

La relazione che l'insegnante può favorire, a partire da questo concetto di apprendimento, potrebbe essere un'attività didattica *frontale*, strutturata ad esempio dal semplice al complesso, che permetta la verifica della comprensione degli apprendisti, oppure potrebbe essere un'attività di analisi di testi o di siti, sulla base di un elenco di interrogativi – guida.

2- Un secondo livello d'apprendimento è determinato dall'interesse per un'informazione, la sua storia, gli avvenimenti che la contengono. Le ricadute che ha su chi ascolta o cerca, e sul contesto in cui la persona si trova sono elementi che modificano l'insieme delle informazioni possedute in precedenza. L'assimilazione delle nuove informazioni provocano un accomodamento dell'insieme delle conoscenze esistenti, con un processo che porta alla *costruzione* di nuova conoscenza. L'individuo prende coscienza di nuovi elementi, che possono modificare la sua percezione di una situazione, di una tradizione, di una scelta politica o economica⁷.

A partire da questo modo di vedere l'apprendimento, metto al centro la certezza che non si tratta di sommare informazioni per costruire un "sapere", non si tratta d'accumulo insomma, quanto piuttosto di metamorfosi. L'apprendimento si gioca nel passaggio da una concezione all'altra. Prevedo allora la proposta di fatti nuovi che non possono essere interpretati dall'apprendista con le informazioni possedute. Solo attraverso la destabilizzazione del sistema ormai superato, colui che impara può ricostruire una concezione nuova, più pertinente, che sappia accogliere le nuove situazioni. La strategia del confronto di ipotesi, per costruire varianti di soluzioni, sperimentare e verificare, simulare e descrivere i risultati sarà allora alla base della relazione d'insegnamento che intendo costruire.

3- Con un terzo livello di riflessione sull'apprendimento, Jordan ricorda che la costruzione di nuove conoscenze e di nuovi stati di sapere avviene per approssimazioni, mai d'un botto! Dunque sovente coabitano nella stessa concezione modelli rifiutati perché *sbagliati* e modelli accettati perché *più pertinenti*. Le nostre rappresentazioni, i pre – concetti che ci guidano nell'agire e nel valutare influenzano decisamente il modo di vedere la realtà e di individuare elementi nuovi, conoscenze nuove.

In questo caso il fatto di ragionare significa *collegare* le informazioni in modo diverso, aggiudicare valori differenti ai concetti, sentirsi meglio con un'idea piuttosto che con un'altra.

Imparare è dunque un'azione complessa, che ha a che vedere con l'insieme delle facoltà del nostro essere. Il comprendere, il condividere, l'apprezzare – gli aspetti cognitivi, i valori di riferimento, l'estetica delle forme nello spazio – sono ambiti che

⁶ Riflessioni riprese liberamente da "Apprendre" di André Giordan, ed Belin, Parigi 1998

⁷ Jordan si riferisce agli studi di Jean Piaget e agli studi sul soggetto che impara, ma pure agli studi di Vygotsky e agli studi sul valore del contesto e della relazione tra individui nell'apprendimento.

influenzano la maniera d'imparare. E ciò non avviene per salti, ma integrando continuamente le diverse fasi, in un miscuglio di chiarezza e confusione, d'efficacia e d'errore.

La relazione educativa che costruisco, tenderà di favorire allora il confronto tra pari, lo scambio d'esperienze, la testimonianza di vissuti, in quanto elementi significativi che forniscono un forte potenziale d'apprendimento. In questo caso occorre porre l'attenzione alla riflessione, attraverso l'analisi delle pratiche testimoniate o vissute direttamente, attraverso la descrizione del come sono stati raccontati i fatti, per spiegare, sostenere o convincere. Queste pratiche metariflessive mettono in gioco i saperi procedurali e le rappresentazioni soggettive delle persone che stanno imparando. La relazione favorita da queste strategie stimola a "giocarsi" interamente, con i propri vissuti e i propri valori, la passione o le incertezze di ognuno di noi.

André Giordan ci ricorda che l'apprendimento è un affare dell'individuo, a condizione che esso sia sostenuto dal contesto: ogni persona deve elaborare individualmente i propri apprendimenti, appoggiandosi sulle esperienze di altri e nel confronto con altri.

Interrogarsi sulle nostre pratiche

“Capire è importante almeno quanto amare. Queste non sono attività da delegare. Non lasciamo certo a Casanova il compito di amare per noi. Non lasciamo agli studiosi il compito di capire al nostro posto!”⁸

E dunque seguendo il filo del ragionamento, cerco di capire il significato delle scelte operate dai formatori e le ipotesi che loro fanno su queste scelte.

Tra i diversi contributi, pongo l'attenzione su alcune considerazioni che stanno delineando l'evoluzione della pedagogia nel suo complesso⁹.

- Il cambiamento d'attitudine degli insegnanti è una priorità sottolineata dai molti ricercatori che osservano la realtà educativa Svizzera. C'è chi arriva ad affermare che la formazione degli insegnanti debba integrare qualche modulo tra quelli tradizionalmente riservati agli educatori sociali. Una maggior attenzione alle esigenze degli individui e del contesto permetterebbe così di adattare le strategie d'insegnamento e le forme di relazione, valorizzando ad esempio: gli accordi di formazione, lo sviluppo di strategie di cooperazione, l'attitudine interrogativa, l'ascolto attivo e le domande aperte.
- Particolare attenzione è data alla didattica della lingua materna e delle lingue “seconde”, considerando soprattutto la presenza – in costante aumento – di situazioni di partenza caratterizzate dal bilinguismo. La ricerca sull'insegnamento delle lingue ci indica da tempo l'importanza di valorizzare una lingua (materna di regola) come un elemento essenziale per la costruzione dell'identità personale stabile e percepita come “adeguata”. Le situazioni d'insegnamento in cui ci muoviamo necessitano ancora di approfondimenti e ricerche in questa direzione per trovare le forme più efficaci nella formazione di giovani e adulti migranti, ma pure di persone che abitano sul territorio e comunicano usando lingue diverse.
- La cooperazione attorno a progetti concreti è centrale. Si tratta di un approccio operativo efficace che valorizza i talenti individuali, evitando confronti “agonistici” ma esercitando la scoperta delle risorse d'altri per concorrere al raggiungimento di risultati comuni.

⁸ Albert Jacquard, “Au péril de la science”, ed Seuil, 1985, Paris, liberamente tradotto

⁹ Oggi, usando il termine “Andragogia”, cerchiamo di descrivere pure le forme e i metodi specifici, scaturiti dalla ricerca sull'insegnamento ad adulti e dalla ricerca sulle forme di lavorare e imparare di adulti)

Riprendo da un intervento di Vittoria Cesari-Lusso¹⁰:

« Toutes les interventions de formation (continue) des enseignants représentent une espèce de processus d'**adaptation** des compétences des enseignants aux exigences actuelles des élèves et de la société ¹¹ »

La didattica: una conseguenza di ricerche e di riflessioni

La didattica, le didattiche disciplinari devono essere una conseguenza operativa di riflessioni strutturate e multidimensionali attorno alle problematiche educative e formative. Per questo motivo è difficile contentarsi d'affermazioni normative o di descrizioni teoriche che tentino di ordinare in forma conclusiva le problematiche dell'educazione¹²:

Tesi numero 1:

Una didattica adeguata al nostro tempo e ai giovani che vivono in questa società tien conto delle sfumature. Così le differenze sociali, culturali, religiose sono studiate per comprendere le caratteristiche specifiche di ogni storia di vita. Ogni esempio portato, ogni testimonianza vissuta è pensata come specifica, unica; le molteplici sensibilità individuali, le convinzioni di gruppi sociali, le tradizioni di comunità etniche hanno grande importanza.

Tesi numero 2:

Una didattica attenta all'evoluzione della società tien conto dell'evoluzione dei compiti richiesti in impresa, dei ritmi e delle responsabilità gestite dai collaboratori, dell'evoluzione della tecnologia e delle esigenze dei "sistemi qualità" e ancora dei rapidi cambiamenti di produzione imposti dalla necessità di immettere sul mercato "le novità" vincenti. Questi elementi della realtà in cui sono immersi i nostri apprendisti richiedono attenzione da parte dei formatori.

Certo; voler considerare le sfumature come "il criterio" utile alla definizione di una didattica adeguata al nostro tempo non fa che aumentare la complessità!

Dunque, se il tentativo di considerare le sfumature può facilmente sfuggirci di mano, dobbiamo rivolgere l'attenzione altrove; cercare altri punti di riferimento per impostare il nostro lavoro, che resta pur sempre quello di favorire l'apprendimento di altri, gli allievi.

Questa frase – favorire l'apprendimento dell'altro – richiede un aggiornamento e una contestualizzazione costanti!

Modelli teorici per una didattica disciplinare della cultura generale

Scriveva Gianni Rodari

"Quel che io sto facendo è di ricercare le "costanti" dei meccanismi fantastici, le leggi non ancora approfondite dell'invenzione, per renderne l'uso accessibile a tutti. Insisto nel dire che, sebbene il Romanticismo l'abbia circondato di mistero e gli abbia creato attorno

¹⁰ Vittoria Cesari Lusso in Poggia e altri, pluralité culturelle et éducation en Suisse, Peter Lang, Berna, 1995

¹¹ Ogni intervento di formazione d'insegnanti è da considerare in un processo d'adattamento delle competenze degli insegnanti alle esigenze degli allievi e della società in cui viviamo.

¹² Dichiarare, controllare e far convergere i diversi elementi e le svariate sfumature in un unico disegno serve allora solo a sostenere la *scientificità* dell'operare del formatore o ha un senso che va oltre la descrizione?

una specie di culto, *il processo creativo* è insito nella natura umana ed è quindi, con tutto quel che ne consegue di felicità di esprimersi e di giocare con la fantasia, alla portata di tutti”.

Rodari ci ricorda pure che “non c’è vita dove non c’è lotta¹³.”

Rodari intendeva dire che un solo concetto, un solo risultato, un solo oggetto di conoscenza non esistono in quanto fatti separati tra loro, ma che la conoscenza si costruisce per contrapposizioni, confronti, discordanze, lotte concettuali tra opposti. Ribadisce infatti che: “la mente nasce nella lotta e non nella quiete”. Rodari riprende concetti sviluppati in altri contesti della psicologia dello sviluppo¹⁴, affermando che *il binomio* è anteriore all’elemento isolato, siccome il singolo concetto può essere evidenziato solo al momento in cui il bambino lo differenzia da altro, quell’altra parte del binomio dunque. Sempre nelle riflessioni di Rodari troviamo una testimonianza di Paul Klee, che afferma l’impossibilità d’esistere di un concetto senza il suo opposto, concludendo così che esistono solo “Binomi di concetti”.

Tesi numero 3:

Le conoscenze portate nella scuola, le esperienze e i valori che si intendono far vivere e veicolare devono essere integrati in un contesto che sappia favorire il dibattito tra posizioni divergenti, favorendo il confronto tra realtà diverse, – opposte –, obbligando alla scelta, al prendere posizione, al parteggiare.

Diverse correnti di pensiero si propongono per interpretare l’attività formativa. Propendo per un approccio derivato dalla “psicologia culturale”, per il valore che questo filone di ricerca dà al confronto dialettico, in un’azione educativa pensata per dar voce alla complessa¹⁵ esperienza dell’individuo immerso nel proprio contesto socio culturale.

L’interesse di un approccio culturale alla formazione è approfondito in questi anni con gli studi di Jerome Bruner. In queste ricerche si evidenzia il dilemma che sta al centro del mandato degli enti formativi, dalla famiglia alle istituzioni scolastiche e professionali: l’antinomia e le opposizioni che si definiscono quando si cerca di far coesistere l’interesse per lo sviluppo dell’individuo – valorizzandone le potenzialità, le originalità e i progetti – con l’interesse di tramandare e consolidare le conoscenze, le tradizioni e le convinzioni del contesto sociale stesso.

È l’obiettivo ambizioso di una didattica di parte che vuole considerare l’individuo come soggetto e come membro della comunità. Scrive Bruner:

“Da un lato, la funzione dell’educazione è indubbiamente quella di consentire alle persone, ai singoli esseri umani, di operare al meglio delle loro potenzialità, di fornire loro gli strumenti e il senso dell’opportunità per sfruttare al massimo le loro capacità mentali, abilità e passioni. L’altra faccia dell’antinomia è che l’educazione ha la funzione di riprodurre la cultura che le fa da supporto – e non solo riprodurla, ma promuoverne i fini economici, politici e culturali (...). Ma è possibile interpretare il sistema scolastico al tempo stesso come strumento di realizzazione individuale e come tecnica di riproduzione per il mantenimento e lo sviluppo di una cultura? Bene, la risposta è

¹³ Torniamo alla lettura di Gianni Rodari “Grammatica della fantasia”, Einaudi, Torino, 1973 per approfondire il concetto di binomio e le ricadute didattiche e culturali.

¹⁴ Il riferimento è a Henry Wallon, che si occupò di psicologia infantile, vedere “Le origini del pensiero nel bambino” oppure “L’evoluzione psicologica del bambino”, Boringhieri, Torino, 1973, in cui l’autore indica che “... le esitazioni iniziali lasciano il posto a un movimento o a una condotta ben adattata, “perché” fra i primi tentativi è avvenuta una selezione, la quale ha eliminato tutto ciò che non era adeguato alla situazione, ... (p. 60)

¹⁵ Edgard Morin, “La scuola finora ha insegnato, sin dalla più tenera età, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere la loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegarli. ...<Ciò> induce a ridurre il complesso al semplice, a separare ciò che è legato, a scomporre e non comporre, a eliminare tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al nostro intelletto” in, France-Culture, trasmissione “A voix nue” del 10 settembre 1995. liberamente ripreso da appunti

inevitabilmente un vago – non del tutto – (...). Trovare una soluzione di compromesso tra i due poli di questa coppia antinomica non è compito facile, soprattutto in un'epoca di rapido cambiamento come la nostra. Anzi, probabilmente non lo è mai stato. Ma se non lo si affronta (il compromesso), si rischia di dover rinunciare a entrambi gli ideali¹⁶.

Per altro, attraverso i suoi studi in Psicologia del lavoro, Eberhard Ulich¹⁷ evidenzia l'importanza di un approccio al lavoro e alla formazione al lavoro che sappia considerare le componenti dello svolgimento di un compito, sia esso definito dalla necessità di produrre beni di consumo, progetti di sviluppo o di servizio.

La visione integrata del compito mette al centro l'individuo e la sua valenza personale e sociale. Con la sigla MTO (Mensch Technologie Organization) Ulich indica tre aree di approfondimento, da investigare per comprendere la realtà in cui è possibile realizzare un mandato, una missione, ma anche in modo più semplice e quotidiano, un compito scolastico, un progetto aziendale, un intervento professionale.

L'approccio MTO alla realtà umana, formativa e produttiva, ma pure sociale e individuale, considera i diversi aspetti che concorrono a definire l'ambiente di vita delle persone, mettendole al centro del nostro interesse, integrando nell'osservazione le necessità della tecnologia dell'azione e dell'organizzazione del lavoro¹⁸.

Ragionare sulla didattica per riflettere tra insegnanti

L'approccio culturale dell'insegnamento evidenzia aspetti della vita che in qualche modo noi insegnanti dobbiamo considerare per operare delle scelte didattiche e individuare approcci metodologici e strumentali.

- Possiamo descrivere il mandato di un formatore tramite un approccio culturale?

La risposta deve andare al di là di un retorico "sì o no", per argomentare il mandato di un formatore, di colui insomma che si occupa di atti umani, si occupa di progettare e di realizzare, oltre che di valutare effetti, benefici e ricadute.

Riprendiamo allora le riflessioni di Bruner,¹⁹

1

La valenza formativa della cultura è data dal forte collegamento che esiste tra l'individuo e il contesto in cui vive e cresce. L'individuo è continuamente in contatto con un contesto culturale, che lo plasma e integra, riconoscendolo o sanzionandolo in funzione del suo adattamento culturale, appunto. D'altro canto questo concetto considera ed evidenzia l'importanza dell'individuo che partecipa al contesto e lo influenza, favorendone lo sviluppo e la modifica dei riferimenti stessi. Questa ricorsività tra ambiente e individuo fornisce già una prima indicazione sulla complessità degli elementi in gioco in un approccio culturale.

2

La partecipazione alla realtà sociale fa dell'individuo una persona portatrice di significati e valori. L'individuo mette in gioco questi valori e significati, nella negoziazione di significati e di valori comuni agli altri membri del contesto. L'organizzazione dell'individuo e del gruppo, per condividere e negoziare significati e valori, ha a che fare con una visione culturale dell'esistenza, fatta appunto di relazioni e non solamente di elementi predeterminati di carattere biologico o sociologico. La continua relazione tra

¹⁶ Jerome Seymour Bruner, La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano, 1997, pp. 79-80

¹⁷ Eberhard Ulich, Arbeitspsychologie, Hochschulverlag AG, Zurigo, 1991

¹⁸ Da tre anni esiste nella Svizzera italiana l'Associazione MTO, che opera per presentare i risultati di ricerche e sperimentazioni didattiche sviluppate nel contesto della formazione professionale d'apprendisti e adulti.

¹⁹ Groppo e altri "La psicologia cultura e di Bruner", Cortina editore, Milano 1999

dichiarazione e interpretazione e il mutamento permanente dei criteri di riferimento, per sentirsi vicini o lontani dai concetti, dai valori e dai riferimenti proferiti fanno il secondo asse portante di una visione integrata e culturale dell'uomo e delle sue azioni.

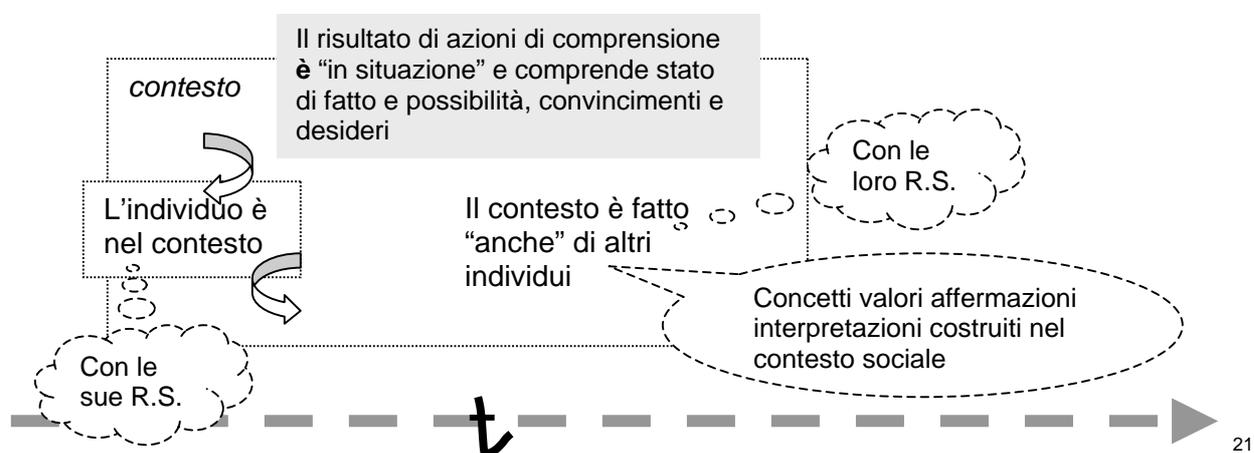
3

Un terzo punto di riferimento di questa visione culturale poggia sull'area di pensiero descritta dalle teorie soggettive. Le rappresentazioni che ogni individuo ha della realtà vissuta e della propria ragione d'essere determinano fortemente le azioni e le scelte quotidiane. Bruner parla di psicologia popolare per riferirsi alla base di senso che le persone danno alle proprie convinzioni e alle scelte che ne derivano. Le teorie scientifiche concorrono solo in parte a spiegare la realtà e il suo divenire. Dietro le teorie soggettive e le forme rappresentative ritroviamo le espressioni che ogni individuo mette in gioco per comunicare con altri su fenomeni della vita quotidiana, non accontentandosi di utilizzare i criteri di spiegazione delle teorie scientifiche, ma integrando i propri convincimenti e anche i propri desideri, descrivendo così una realtà in cui si mischia lo stato di fatto e la possibilità, umanizzando così quel mondo che troppe volte pretendiamo di comprendere attraverso i diversi microscopi proposti dalle discipline analitiche e dalle scienze esatte²⁰.

La ricerca di significato è centrale per Bruner, che ci ricorda i due filoni principali d'espressione di questo significato:

- quello paradigmatico, determinato dal pensiero logico deduttivo,
- quello sintagmatico, determinato dal pensiero analogico, narrativo.

Il fatto di pensarsi nell'uno o nell'altro "stile", pur ammettendo un continuo intrecciarsi delle due forme d'espressione, influenza il nostro modo di rappresentarci e di vederci nella realtà, fatta di dati o di storie, di risultati o di percorsi, di momenti decisionali o di periodi di negoziazione.



Tesi numero 4:

Una didattica della cultura generale ha il compito di valorizzare approcci diversificati alle problematiche della quotidianità. Offrire agli apprendisti che abbiamo in classe la possibilità di sperimentare percorsi e di confrontarsi su risultati è parte integrante di una didattica della formazione professionale. L'azione proposta con lezioni e nuclei tematici dev'essere progettata e attuata da apprendisti, che abbiano la responsabilità di progetti

²⁰ È forse questo il punto di partenza per riflettere sul senso delle discipline e della didattica disciplinare. Riflessione onesta!, alla ricerca di argomentazioni vantaggiose per il discente, senza preconcetti pro o contro le singole materie, l'interdisciplinarietà o le concezioni settoriali.

²¹ Proposta di elementi su cui fondare un'attività didattica in contesto culturale, con la sigla R.S. mi riferisco alle Rappresentazioni soggettive di ogni persona

sviluppati per produrre risultati. Questi progetti e questi risultati risultano essere essenziali per favorire il confronto delle proprie teorie soggettive, alla ricerca di modelli condivisi per spiegare gli eventi naturali e pure quelli determinati dalle scelte di uomini e donne del nostro Paese e nel mondo.

Cultura: un documento vivo

Continuando²² in questo approccio didattico, l'oggetto "cultura" è da vedere come "un documento agito", che *si scrive* con il suo progredire e comprende il divenire dell'individuo e del contesto. Questa interpretazione operativa suggerisce di considerare gli eventi vissuti, raccontati e descritti secondo le caratteristiche del documento – testimonianza, del documento – prova e del documento – reperto.

Le specificità culturali ci appaiono allora concretamente come oggetti su cui lavorare.

- Ad esempio: le migrazioni, che caratterizzano il nostro tempo e che mettono a confronto, a volte con effetti stridenti, dati apparentemente inconciliabili e contrapposti, devono essere una spinta a considerare la cultura come elemento che assicura permanenza e stabilità, ma pure adattamento e cambiamento.

La realtà di ogni testimonianza culturale, lontano dal luogo d'origine, diventa *documento*, slegato dal contesto spazio – temporale cui si riferisce. Questo documento dev'essere allora trattato come tale e come tale, valorizzato e compreso. Ma questo documento è anche fatto delle persone che ce lo propongono, raccontando la loro storia e raccontandosi nel loro essere con noi, in aula e in società. Il valore formativo della cultura è determinato dunque dall'attenzione verso il contesto di vita, le persone che ci circondano, la storia recente e passata, le aspettative e le visioni del tempo in cui viviamo, in quanto elementi che concorrono a formare il nostro pensiero, in quanto "modo di pensare" ma pure in quanto "valori" e "priorità" per pensarsi, rappresentarsi e vivere qui e ora.

- L'autobiografia²³ e l'attenzione alla narrazione sono strategie per dare significato al divenire individuale e sociale, superando la ricchezza della descrizione puntuale dell'attimo, per scoprire o riscoprire l'altrettanto ricca raccolta di indicazioni che derivano dal divenire, dal susseguirsi, dagli umori e dalle scelte che ci hanno mosso su un percorso, in una direzione piuttosto che in un'altra.

Cultura: mediazione tra l'individuo e il mondo che lo circonda

Più su si indicava la cultura come un *documento che si scrive nel mentre del suo avvenire, in un dato contesto*. Con questa considerazione ci si avvicina all'immagine geniale del *cieco con il suo bastone*, immagine proposta da Gregory Bateson, nel "Verso un'ecologia della mente" (1972) e ripresa da Giuseppe Mantovani nell'"Elefante invisibile" (1998). I due studiosi del fenomeno *cultura* utilizzano questa situazione quotidiana, per chi ha perso l'uso del senso della vista, per chiedersi in quale punto finisce la mente umana e inizia l'arnese, l'artefatto che fa da supporto, nella scoperta del contesto: "Il (...) sistema mentale finisce all'impugnatura del bastone? O finisce con la mia epidermide? (...) O alla punta del bastone?" Scrive Mantovani: "La domanda di Bateson è sottile: il bastone, che è il canale lungo cui corrono le informazioni che servono al cieco per camminare per la strada, in realtà non è *fuori* né *dentro* il suo sistema cognitivo²⁴.

²² Il riferimento di queste riflessioni va ai lavori di Jerome Bruner

²³ Rinuncio alla citazione dei numerosi autori, che da anni propongono l'autobiografia come strumento per situarsi e permettere all'altro di situarci. Rinvio ai lavori di sintesi della collega Deli Salini, che ha condotto un gruppo (2003-2004), per conto della Divisione della formazione del Canton Ticino e dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, per l'allestimento di un Portfolio di competenze ad uso di apprendisti della Svizzera italiana (vedere <http://www.ispfp.ch/cg3/>, e l'icona rossa di un manuale; sito attivo nel maggio 2004 oppure digitare: <http://www.ispfp.ch/gioco/linkportfolio.htm>)

²⁴ Giuseppe Mantovani, "L'elefante invisibile" (1998), Giunti, Firenze

Tesi numero 5:

La didattica della cultura generale trae grandi benefici dalla scelta di definire la centralità di un approccio autobiografico. Il documento su cui lavorare in classe è l'immagine percepita della storia delle persone, che lavorano e vivono nel nostro stesso contesto; il documento principe della cultura generale è dunque la storia stessa delle persone che si formano con noi. Ciò che ha concorso a tale formazione e che appartiene all'essere della persona, fa parte della sua condizione intima e influenza ampiamente il suo modo di relazionarsi con il mondo esterno, di prendere decisioni e di entrare in relazione con gli altri. Ciò influenza con forte probabilità anche il suo modo di apprendere!

Molti elementi della psicologia culturale di Bruner concorrono ad un approccio che mette al centro dell'osservazione un'intenzione: quella di favorire l'uomo e il suo divenire²⁵. Questa opzione operativa, pedagogica e formativa, è da mettere alla base del lavoro di ogni formatore e formatrice. È opportuno differenziare l'opera del formatore da quella del divulgatore. Nella scuola non possiamo accontentarci della descrizione di fatti o argomenti, per segnalare o per far sapere. Questo modo di procedere fa la gioia di un pubblico di lettori o di spettatori, che cercano soddisfazione nel recepire quanto costruito da altri.

Il formatore per contro si occupa di un pubblico, che insieme a lui occupa le scene di vita che egli propone, vive ed osserva.

Il gruppo partecipa alla costruzione di situazioni d'apprendimento, assumendo ruoli, interpretando figure nelle metafore, sviluppando esempi e affrontando quei casi esemplari di cui è fatta l'attività di formazione.

Lo stesso gruppo, le stesse persone gremiscono la sala, a volte sono lettori e spettatori di una scena, quella formativa, a volte partecipano ad eventi vissuti o immaginati, si confrontano ad azioni e modelli di pensiero, assumono posizioni morali riguardo a scelte e decisioni.

L'azione educativa deve mettere i partecipanti nella condizione di agire intenzionalmente, posizionarsi e scegliere da che parte stare. Il formatore attua allora un intervento che favorisce la ricerca di comprensione, la necessità di descrizione, l'uso di strumenti e strategie conosciute e la ricerca di risorse nuove, laddove le competenze esistenti si rivelano insufficienti.

Le azioni avvengono in un contesto intersoggettivo, nel quale lo sguardo dell'altro, la storia delle persone e del gruppo determinano sottolineature e sensibilità.

Le esperienze vissute, descritte, immaginate e condivise hanno lo scopo di costruire significati comuni, a partire dai quali negoziare le posizioni personali, proporre le proprie visioni, i propri margini, le proprie aree d'interesse, le visioni e le vocazioni.

Le scelte didattiche del formatore sono dunque scelte politiche, scelte di valori. Decidere di occupare il tempo della formazione con un tema o un esercizio piuttosto che con altre attività non è solo uno stratagemma didattico. Si tratta di una scelta deliberata volta a veicolare valori e concezioni del mondo, a far percepire priorità e a presentare modi di vedere, modi di giudicare. La didattica resta dunque un modo per favorire la comprensione del quotidiano attraverso le azioni.

- Quale formatore può esimersi dall'affrontare il proprio compito senza aver vissuto con altri l'esperienza del confronto sul proprio modo di costruire pensando al singolo e al contesto, all'unicità individuale e alla comunità culturale?

Si tratta forse di un'altra domanda retorica. Sono però convinto che non sia usuale per i formatori e le formatrici "mettersi in gioco" sulle proprie scelte valoriali, le proprie categorie concettuali, i propri limiti. Forse è qui che formatori e formatrici hanno molte occasioni di crescere, accomunati dalla necessità di comprendere cosa si propone quando si entra in classe, quando si sceglie un tema o si organizza un'attività.

²⁵ Riaggancio qui l'avvio del discorso, quando affermavo che una riflessione sull'educazione, sulla pedagogia e sulla didattica è *di parte*.

Monica Gather Thurler, durante un colloquio formativo, ricordava che coloro che scelgono questa professione, come d'altronde capita per ogni attività, lo fanno sulla scorta delle proprie rappresentazioni:

- l'insegnante gestisce un'aula, si confronta con una classe, propone argomenti e fa imparare. Chi mai pensa spontaneamente che diventare insegnante significhi qualche cosa di diverso, come ad esempio confrontarsi tra colleghi, definire visioni di società, affermare valori di riferimento e favorire la comprensione soggettiva e culturale del mondo?

La riflessione sulla didattica della cultura generale è un modo per affrontare il ruolo dell'insegnante.

Cultura: strumento di lavoro e contenuto d'insegnamento

E torno allora al discorso d'inizio, quando affrontavo il tema della cultura generale e della didattica da prevedere.

Un dizionario può intanto venirmi in aiuto a ricordare il significato del termine "cultura".

Cultura è quanto concorre alla formazione dell'individuo sul piano intellettuale e morale, e all'acquisizione della consapevolezza del ruolo che gli compete nella società. In senso antropologico, è il complesso delle manifestazioni della vita materiale, sociale e spirituale di un popolo o di un gruppo etnico, in relazione alle varie fasi di un processo evolutivo o ai diversi periodi storici o alle condizioni ambientali (Devoto Oli, 1995)

Le concezioni di *cultura*, intesa come strumento che plasma l'individuo e il gruppo e contemporaneamente vista come riscontro dell'individuo stesso e del gruppo, completano l'idea di una **cultura** vista come un contenuto da "trasmettere".

Quando ragiono sulla didattica della cultura valorizzo le tre componenti individuate:

- cultura come strumento d'integrazione
- cultura come espressione originale del singolo e dei gruppi
- cultura come oggetto di studio e di trasmissione di valori tra gruppi

Lo spazio comunicativo della scuola, in cui si vuol proporre "cultura", determina la crescita individuale lo sviluppo soggettivo, l'integrazione sociale e le testimonianze di vita.

Il linguaggio come una delle forme più usate di comunicazione, favorisce allora il raccontare, l'esplicitare, il condividere, il confrontarsi.

Ripensando alla lezione di Rodari, mi confermo la necessità di far convivere attività di strutturazione – per mostrare e fissare – e di ricerca – per lasciarsi sorprendere e, quando capita, per scoprire –.

L'atto comunicativo è allora da vedere come la risultante di diverse intenzioni, dalla ricerca di significati, alla sottolineatura di messaggi e alla costruzione di veicoli adeguati per "smuovere" sollecitare, stupire o convincere.

È dunque tempo di indicare e scegliere strategie didattiche per favorire queste attività comunicative:

- Strategie d'organizzazione dello spazio d'insegnamento per favorire la narrazione, il metter parole su azioni, avvenimenti e vissuti
- Metodi di visualizzazione, d'organizzazione di concetti e relazioni, per mostrare ad altri, per "mettere in forma" un pensiero, un problema, un desiderio, una scelta
- Proposte formative che permettano esperienze comuni, momenti vissuti insieme su cui tornare per poi
- Confrontarsi attraverso l'ascolto reciproco, l'individuazione di assonanze e discordanze, la scoperta di progetti individuali da discutere, alla ricerca di idee che facilitino la scelta o che mostrino varianti non considerate.
- Il confermare, fissare e riutilizzare in situazioni diverse le regole esercitate, le nozioni individuate, i valori condivisi, così da verificare alla luce di situazioni nuove la validità delle "convinzioni" raggiunte.

Tesi numero 6:

La cultura, considerata come fenomeno della comunicazione, è anche e forse è soprattutto *azione*.

Penso dunque ad scuola che prende avvio dalla pratica e dall'azione, dall'affrontare situazioni e problemi, dal costruire e aggiustare, dall'organizzare e gestire.

Molti pedagogisti tendono a idealizzare il lavoro d'insegnamento, rifugiandosi nella progettazione, nell'elaborazione di materiali e nella ricerca a priori di ogni possibile situazione che "potrebbe capitare" durante il lavoro, così da essere pronti ad ogni evenienza.

Cultura: risultato di azioni concrete in un contesto favorevole

Senza aggiungere nulla di nuovo ai lavori di Celestino Freinet²⁶ propendo per il "far agire": la scuola deve prendere avvio dalla pratica e dall'azione, in un contesto in cui la pratica quotidiana dell'allievo, dell'apprendista è centrale – affrontare situazioni e problemi, costruire e aggiustare, organizzare e gestire, convivere con problemi di generazioni differenti, in un contesto fatto di colleghi, di clienti, di capi e pure di amici, gruppi sociali, eccetera–.

Le strategie didattiche cosa hanno a che fare con questo andare per tentativi, a tastoni?

Freinet definisce il compito dell'insegnante nell'idea di *arricchimento del contesto*. L'insegnante può insomma favorire il prodursi di molteplici situazioni od occasioni pratiche, che necessitano di essere capite, discusse, affrontate e su cui è possibile operare riflessioni, dibattere e confrontarsi. Le attività che un allievo o un apprendista potranno sviluppare in classe, a scuola sarebbero dunque collegate al modo di allestire un ambiente, fisico e virtuale, "disponibile" soprattutto per essere "agito". Le attività svolte saranno determinate da un'attitudine – piuttosto interrogativa che non dichiarativa – dell'insegnante, che cerca insieme ai propri apprendisti delle risposte.

L'approccio attivo ha sempre creato difficoltà all'insegnante. Richiede una formazione e un continuo esercizio all'interrogarsi, al confrontarsi e allo sperimentare. Per questo propongo di seguito alcune riflessioni specifiche, da interpretare nella propria quotidianità.

1. L'insegnante ha la possibilità di partire dalla materia per adattandola al pubblico che si trova di fronte, allievi e apprendisti che posseggono un proprio bagaglio di saperi, attività e vissuti da integrare con le nuove esperienze²⁷, facendo interagire i nuovi elementi con quanto posseduto. Per mettere l'esperienza dell'allievo al centro del proprio lavoro, l'insegnante non può fare l'economia di un approccio biografico, volto ad evidenziare e conoscere i talenti di cui l'allievo stesso e il gruppo classe sono portatori. Per poter *allestire* uno luogo di apprendimento adeguato alle ipotesi che l'insegnante formula in merito allo "spazio prossimale di sviluppo" dei propri allievi, è necessaria una conoscenza delle loro competenze e una rappresentazione dei loro potenziali. La valorizzazione della narrazione di esperienze e l'attenzione ad una riflessione su questi oggetti biografici favoriscono nell'apprendista la consapevolezza del proprio percorso formativo, fornendo nel contempo all'insegnante le indicazioni da utilizzare per porre nuovi obiettivi e proporre nuove attività.
2. La possibilità che abbiamo di coinvolgere da principio allievi ed apprendisti nella scelta dei temi e nella definizione operativa degli obiettivi da mirare, favorisce un aumento di conoscenza del proprio essere *competenti*. Questa scelta richiede pure che le regole della scuola siano esplicitate, affinché il coinvolgimento non scada nel "semplice"

²⁶ Nei primi decenni del 1900 Freinet ha sviluppato i concetti di cultura popolare, fondato il Movimento di Cooperazione Educativa e diffuso una pedagogia dell'esperienza per tentativi, brancolante, a tastoni (*tâtonner*)

²⁷ Integrazione attiva del sapere, intesa come continuo *ri - modellamento* dell'insieme del proprio bagaglio conoscitivo e non certo come giustapposizione di pezzi sparsi.

scegliere cosa si vuole o non si vuole fare. L'insegnante ha il compito di individuare e indicare quelle aree di conoscenza che sono da percorrere, scoprire e conoscere, per rispondere alle richieste che il contesto sociale e professionale pongono per ottenere un dato riconoscimento²⁸. Occorre dunque che questo genere di coinvolgimento *accada* in un quadro integratore esplicito e definito, di cui l'insegnante è pronto a farsi garante, affinché le esperienze formative che si apriranno favoriscano il raggiungimento degli obiettivi formativi posti dal contesto istituzionale e professionale "esterno".

3. Il lavoro dell'insegnante consiste forse sempre più nel porre quesiti, dilemmi, casi da affrontare, in una situazione di comunicazione efficace, considerando le esigenze degli allievi e quelle della materia. L'insegnante ha dunque diversi compiti da realizzare²⁹: visualizzare gli agganci e le relazioni, contestualizzare le micro esperienze in un progetto ampio di conoscenza e di esercitazione, tenere traccia del lavoro e delle decisioni, esplicitare le regole generali e i modelli esplicativi.
4. Queste strategie favoriscono una partecipazione attiva dell'apprendista, del gruppo, valorizzando momenti di concertazione e di conoscenza reciproca. Esse necessitano di tempi di pianificazione e di modi espliciti di gestione del lavoro. Le esperienze di cooperazione tra pari risultano essere tra le forme didattiche più efficaci per l'apprendimento di strategie nuove e per l'acquisizione di conoscenze riconoscibili e riutilizzabili nella propria quotidianità³⁰.
5. L'insegnante ha la necessità di muoversi in gruppo e di imparare a farlo sempre meglio, in un processo di ricerca – azione, all'interno del quale condividere le ipotesi di lavoro, confrontarsi sui criteri di qualità e sugli elementi che costituiscono il Progetto educativo. Una risposta concreta alla complessità più volte citata sta in forme di lavoro complesso, secondo le quali, la lettura comune delle situazioni, il confronto sulle scelte da operare e la sperimentazione in ambito educativo sono strategie efficaci.

Una prima conclusione

La didattica è affare di metodo, certo, ma è anche altro:

- Il fatto di percorrere la conoscenza dal semplice al complesso, di divulgare o di affrontare problemi, di descrivere o far scoprire, la tendenza ad esaurire un tema o quella di lasciarlo in sospeso; tutto ciò è il risultato di una scelta. E queste scelte non sono neutre. Ben al contrario, esse sono occasioni preziose per avviare dibattito nella scuola, costruendo accordi attorno ai grandi temi, sui valori di riferimento, sulle competenze da esercitare, sull'obiettivo *umano* che si intende mirare. La didattica di *chi sceglie* deve interrogarsi sempre per sapere da che parte sta! La capacità di far convivere, nell'azione e non solo nelle parole, le aspirazioni del tempo in cui *vivo* con il desiderio di riconoscermi nel tracciato culturale che *mi* precede e *mi* integra è il ruolo che percepisco come insegnante e come persona³¹.

Come valorizzare questo modo d'essere nella scuola, nella relazione con gli altri e nel progetto educativo e formativo: è questo il quesito da dibattere insieme, negli istituti scolastici, nei gruppi di materia, nelle associazioni di formatori e insegnanti.

²⁸ Superare ad esempio un anno scolastico oppure ottenere un diploma

²⁹ La pianificazione delle attività dovrebbe considerare il raggiungimento di competenze gestionali che favoriranno, nel tempo, il passaggio di queste responsabilità dall'insegnante agli apprendisti

³⁰ Le esperienze extrascolastiche sono sovente impiegate attorno a valori d'interesse collettivo. Il senso della collaborazione e la volontà di riuscire sono caratteristiche presenti in imprese gestite tra pari. La scelta didattica di parte dunque tende a valorizzare queste esperienze, per contrastare una situazione sociale dominata dall'individualismo, dal disinvestimento da interessi civici e sociali.

³¹ La scelta è innanzi tutto un affare personale. Essa è frutto di riflessioni personali, dibattito e confronti con altri, ma poi essa dev'essere assunta da ogni singolo, con la responsabilità delle proprie visioni e dei propri progetti.

Sei tesi attraversano questa riflessione. Occorre riprenderle per continuare a lavorare insieme sul ruolo dell'insegnante e sull'uso che fa delle strategie d'insegnamento.

Tesi numero 1 diceva:

Una didattica adeguata al nostro tempo e ai giovani che vivono in questa società tien conto delle sfumature. Così le differenze sociali, culturali, religiose sono studiate per comprendere le caratteristiche specifiche di ogni storia di vita. Ogni esempio portato, ogni testimonianza vissuta è pensata come specifica, unica; le molteplici sensibilità individuali, le convinzioni di gruppi sociali, le tradizioni di comunità etniche hanno grande importanza.

Tesi numero 2 diceva:

Una didattica attenta all'evoluzione della società tien conto dell'evoluzione dei compiti richiesti in impresa, dei ritmi e delle responsabilità gestite dai collaboratori, dell'evoluzione della tecnologia e delle esigenze dei "sistemi qualità" e ancora dei rapidi cambiamenti di produzione imposti dalla necessità di immettere sul mercato "le novità" vincenti. Questi elementi della realtà in cui sono immersi i nostri apprendisti richiedono attenzione da parte dei formatori.

Tesi numero 3 diceva:

Le conoscenze portate nella scuola, le esperienze e i valori che si intendono far vivere e veicolare devono essere integrati in un contesto che sappia favorire il dibattito tra posizioni divergenti, favorendo il confronto tra realtà diverse, – opposte –, obbligando alla scelta, al prendere posizione, al parteggiare.

Tesi numero 4 diceva:

Una didattica della cultura generale ha il compito di valorizzare approcci diversificati alle problematiche della quotidianità. Offrire agli apprendisti che abbiamo in classe la possibilità di sperimentare percorsi e di confrontarsi su risultati è parte integrante di una didattica della formazione professionale. L'azione proposta con lezioni e nuclei tematici dev'essere progettata e attuata da apprendisti, che abbiano la responsabilità di progetti sviluppati per produrre risultati. Questi progetti e questi risultati risultano essere essenziali per favorire il confronto delle proprie teorie soggettive, alla ricerca di modelli condivisi per spiegare gli eventi naturali e pure quelli determinati dalle scelte di uomini e donne del nostro Paese e nel mondo.

Tesi numero 5 diceva:

La didattica della cultura generale trae grandi benefici dalla scelta di definire la centralità di un approccio autobiografico. Il documento su cui lavorare in classe è l'immagine percepita della storia delle persone, che lavorano e vivono nel nostro stesso contesto; il documento principe della cultura generale è dunque la storia stessa delle persone che si formano con noi. Ciò che ha concorso a tale formazione e che appartiene all'essere della persona, fa parte della sua condizione intima e influenza ampiamente il suo modo di relazionarsi con il mondo esterno, di prendere decisioni e di entrare in relazione con gli altri. Ciò influenza con forte probabilità anche il suo modo di apprendere!

Tesi numero 6 diceva:

La cultura, considerata come fenomeno della comunicazione, è anche e forse è soprattutto azione.

Alcuni elementi sulla didattica e sulla professione insegnante

Questa parte fa da compendio alla riflessione precedente. Inizialmente i testi che seguono erano integrati nel tutto. Essi propongono alcune indicazioni sugli strumenti d'uso nella formazione e alcune riflessioni sulla figura dell'insegnante e del formatore. Dopo diverse riletture ho ritenuto di estrarre e strutturare in un capitolo separato queste riflessioni metodologiche e sullo statuto d'insegnante.

Mi sono chiesto che senso ha tutto questo, nella descrizione di una situazione complessa come quella di una professione. La risposta sta nello strumento: un testo lineare. Quando avrò la possibilità di trasformarlo in un ipertesto potrò riprendere la mappa complessiva del mio discorrere e offrire la possibilità di percorrere in modi diversi la riflessione.

Per ora dunque propongo una serie di paragrafi sugli strumenti di lavoro dell'insegnante e sul rapporto che essi hanno con i valori culturali espliciti o impliciti che veicolano.

Cultura: racconto, favola, narrazione

Il raccontare, inventare storie fantastiche o narrazioni rilevanti dalla realtà sono da sempre elementi culturali di grande importanza. Si trasmettono informazioni, vissuti e valori in modo diretto e in ogni contesto d'incontro. Dentro il racconto – in particolare il racconto orale e sue eventuali trascrizioni – si celano storie vissute di personaggi *minori*, incontriamo le testimonianze di quella parte di società che non trova molto spazio nei libri ufficiali, se non in forma di dati³².

È opportuno ridare valore alle forme narrative di tipo orale, che nel nostro contesto hanno perso molto valore, soppiantate dalle “certezze” dello scritto, che dà sensazioni di maggiore affidabilità nelle relazioni e nel tempo. Ma l'insegnante accorto sa bene che queste “abitudini” mentali e quotidiane sono il risultato di un'evoluzione culturale, di cui siamo al contempo attori e spettatori. Vediamo allora alcune indicazioni da non dimenticare:

- il valore dello scritto è diventato prevalente
- il contesto “mono culturale” tipico della narrazione è sempre più raro e i personaggi e gli intrecci tipici della semplicità delle favole faticano a tenere gli “indici d'ascolto”
- le metafore, le parabole, le favole sembrano essere poco adeguate per testimoniare una realtà che ci si propone come una continua sovrapposizione di storie diverse, di persone diverse, con valori di riferimento diversi.

Una precauzione è comunque d'obbligo, proprio per evitare eventuali rimpianti del tempo che fu. Max Frisch, con il suo mirabile “Guglielmo Tell per la scuola”³³ e la ricerca svolta attorno ai fatti che portano alla fondazione della Svizzera libera (1291). ci ricorda che la tradizione orale tende “a giustificare la propria comunità” e a produrre una storia di parte, accettabile nel tempo. Frisch identifica chiaramente nella favola, nella mitologia il desiderio di preservare l'immagine positiva, costruendo sovente trame che spostano altrove i misfatti, le colpe e le miserie umane, fuori dalla comunità che produce la storia stessa. Infatti, i documenti pubblicati su fatti conosciuti tradizionalmente per via orale provocano sovente shock e fastidio. Così solo dopo studi comparati su racconti solo in apparenza univoci, Frisch individua errori, dimenticanze o bugie nelle storie – o leggende – tramandate. Ma abbiamo altri esempi nostrani o lontani su cui operare per ridare valore al racconto, all'oralità, senza cadere nel miraggio della “genuinità”

Cultura: affare di metodo

“Come vincere radicalmente la timidezza” – “Assicurarsi una carriera brillante in 25 lezioni” – “Rendersi indispensabili alla persona amata” “Manuali per la perfetta giovine” sono alcuni dei titoli che andavano per la maggiore a inizio 1900 e su su fino ai giorni nostri.

Sì perché, forse i titoli sono leggermente diversi, ma le strategie sono sovente analoghe.

³² Sovente vi si riconosce la maggioranza della popolazione

³³ Marx Frisch “Guglielmo Tell per la scuola”, edizioni Casagrande, (1971) 1973, Bellinzona

Ci sono manuali di diversa natura, con approfondimento intriganti oppure con strutture semplicistiche e senza fondamento.

Il mercato della manualistica è ampissimo e produce a volte dei documenti di successo.

La strategia didattica sottostante tende di solito a fondere approcci diversi ripresi dalla psicologia, dalla gestione aziendale, dalle tecniche di visualizzazione, dalle filosofie orientali o altro.

Ritrovo sovente dei riferimenti al comportamentismo³⁴, combinati con moderne tecniche di distillazione didattica³⁵, con l'organizzazione in percorsi standard di procedure di apprendimento, d'esercizio o di sperimentazione pratica³⁶ e con la proposta di testimonianze di successo³⁷.

Ma possiamo trovare anche manuali che prendono spunto dalla PNL (programmazione neurolinguistica³⁸) o che fanno riferimento a convinzioni spirituali.

I titoli d'oggi suonano così:

“Saper condurre la miglior trattativa – manager in 30 minuti” – “Saper prendere la decisione giusta” – “Come assicurarsi il lavoro che piace” – lo sono ok tu sei ok” – “La comunicazione interna perfetta”.

Ma troviamo pure storie fantastiche che contengono indicazioni di comportamento e morali – una sorta di nuove parabole: *“Chi ha spostato il mio formaggio: cambiare se stessi in un mondo che cambia”*, testi utili per star bene con se stessi: *“Shintebiki, manuale pratico di manutenzione dello spirito”.*

Tra i molti citabili segnaliamo i manuali paradossali, per riflettere sul mondo, elaborati da Paul Watzlawick: *“Istruzioni per rendersi infelici” – “America istruzioni per l'uso”* o infine *“Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta”* di Robert Pirsig.

E poi abbiamo l'infinita gamma di manuali scolastici, che tendono a strutturare la materia, la disciplina, creando un ambiente di lavoro, capitolo per capitolo. L'obiettivo del manuale è, di regola, quello di fornire un contesto d'apprendimento in cui l'allievo possa operare con la massima autonomia. Non di rado i manuali tecnici sono corredati di scatole di montaggio e attrezzi concreti.

I testi preconfezionati

Ed ecco dunque che i formati possibili per raccogliere saperi, stimolare azioni, proporre strategie d'investigazione e di appropriazione rinviano a visioni differenti di “fruitore” e di “apprendimento”:

- Chi propone **un concetto generale**, una successione di argomenti dal semplice al complesso, con rimandi interni al testo e verso pagine di esercizio per concludere con test e tabelle comparative ha in testa un certo tipo di “grado di competenza”. L'autore considera esplicitamente o semplicemente si lascia guidare da rappresentazioni implicite che indicano il fruitore come un muscolo da allenare, una banca dati da completare, un meccanismo di cui verificare il funzionamento. Questa visione semplicistica permette di allestire e produrre manuali di ogni genere. Che visione di persona sta dietro questi prodotti? Che relazione c'è tra questi testi o strumenti e la mia – nostra visione di cultura e di società?³⁹

³⁴ Teoria psicologica che valorizza l'esercizio di comportamenti standardizzati, attraverso la ripetizione di sequenze di stimoli e risposte combinate ad arte con rinforzi positivi e negativi. Per andare oltre le semplificazioni vedi B. F. Skinner “La scienza del comportamento”, edizioni Sugarco, 1974, Milano.

³⁵ Vedi riferimenti alle tecniche della “Didattica breve” utili per la focalizzazione di concetti chiave e la distillazione di elementi significativi, tratti da corpus di testo che sviluppano e approfondiscono la materia.

³⁶ Diagrammi di flusso, con percorsi multipli, in cui muoversi con dei si e dei no per poi seguire la pista indicata

³⁷ Tecniche di vendita e di convincimento delle masse (dalla fiera campionaria allo spot televisivo al proclama politico)

³⁸ La programmazione neurolinguistica ha rappresentato negli ultimi 25 un interessante ambito di ricerche nell'area della psicologia della comunicazione. Le sue radici affondano nel fertile suolo americano grazie agli studi condotti da Richard Bandler, un matematico, e John Grinder, un linguista, a partire dai primi anni '70, sul modo in cui il nostro cervello elabora e immagazzina pensieri ed emozioni, utilizzando i cinque sensi.

³⁹ È eccessivo ricondurre ogni elemento a questi quesiti? Forse che un manuale e il suo modo di proporre contenuti e esercizi non è frutto di una visione del contesto in cui viviamo? Certo che lo è! E se la visione che ne traggono non considera la centralità dell'individuo, la complessità del contesto e la natura articolata dei

- I testi scolastici, **manuali** per ogni disciplina propongono molto testo, descrittivo, con inserti di sviluppo – testimonianze, aneddoti, foto commentate, schemi di battaglie o di invenzioni. Propongono approfondimenti, commenti sugli avvenimenti descritti, confronto di posizioni ideologiche diverse, rilettura odierna di avvenimenti del passato, analogie tra eventi di epoche diverse, ...magari combinati con esercizi, domande per approfondire tramite ricerche. Anche questo modo di proporre la conoscenza considera si fonda su alcune ipotesi legate alle *solite* domande: “come si impara”, “cos’è importante sapere”, “quale vantaggio avranno gli allievi dal confronto con questo argomento e con questo metodo di lavoro”.
- Esistono manuali organizzati per **problemi** (FAQ frequent asks questions), che cercano di avvicinarsi alla realtà odierna, rispondendo o fornendo piste di ricerca per rispondere a interessi immediati, con l’ipotesi secondo la quale, partendo da lì sarà più facile far costruire una visione completa dell’argomento, integrando via via argomenti e nozioni che non potevano essere agganciati direttamente alla prima domanda.
- Un po’ in disuso ma non scomparse, le **Antologie**, raccolgono spezzoni scelti da periodi diversi (ad esempio per la letteratura) e permettono di avere uno “spezzatino” di testimonianze. I curatori più attenti contestualizzano i “ritagli”, con documenti dello stesso periodo, foto di vestiti d’epoca o di situazioni di vita quotidiana, schemi riassuntivi dei fatti “principali”. Di fatto possiamo studiare lo stesso argomento (ad esempio, l’economia svizzera nel ventesimo secolo) passando dalle semplificazioni proposte a ragazzi di prima media alle riflessioni analitiche dei docenti universitari di economia.
Il libro di testo dunque è proposto per un periodo di studio, permettendo così di individuare i gradi di competenza auspicati o sottintesi dall’autore.
Si apre dunque la necessità di considerare quali siano i gradi di competenza considerati per un’antologia o un libro di testo per percorsi formativi. Alcune delle *solite* domande devono essere poste⁴⁰, non certo per mettere in discussione una preziosa somma di strumenti didattici ma per rendere attenti gli insegnanti a utilizzarli come tali, strumenti didattici appunto, riservandosi sempre e comunque la competenza e l’onere di definire i percorsi formativi, i gradi di competenza richiesti e mirati.

Manuali per esercitare un metodo, altri per integrare contenuti, seguendo una logica gerarchica e deduttiva e altri ancora che si avvicinano a domande quotidiane per favorire una costruzione induttiva di nuove conoscenze.

Il contesto formativo da sempre cerca soluzioni efficaci per raccogliere conoscenze e per proporre contenuti – dall’enciclopedia con nozioni da imparare ai fascicoli pratici con la descrizione di casi da affrontare – e ogni volta mette in gioco le rappresentazioni del momento sulle priorità da considerare e sulle strategie più efficaci per raggiungere lo scopo.

Le schede didattiche

Sono materiali prodotti per lo più dall’insegnante, per una classe o un ciclo di lezioni predefinito. In esse l’insegnante integra delle sintesi di argomenti, oppure definisce regole e concetti chiave, che si aspetta di veder imparare e riutilizzare.

Altre schede didattiche sono essenzialmente dei supporti d’esercizio per attività di ripetizione o di consolidamento.

compiti, è utile considerarlo, per segnalarlo ai miei allievi, per ridurre gli effetti negativi, non espliciti, certo, ma non per questo meno importanti!

⁴⁰ In quale quadro formativo sono iscritte le competenze mirate? Quale visione culturale sta alla base dei testi prodotti e usati nelle nostre scuole? Quali stereotipi veicolano? Quali sottolineature di ruolo, di genere, di stato sociale e d’ordine valoriale sono operate, scegliendo questo o quell’autore, valorizzando questo o quel periodo? Le ripercussioni del materiale scolastico e della comunicazione in genere sulla rappresentazione di sé e dell’altro sono effettive e riconosciute. Il compito dell’insegnante è di chiarire per sé e per gli altri come opera le scelte!

Di tanto in tanto un insegnante si rende conto di aver prodotto un insieme coerente di schede, che costituiscono un percorso formativo. A questo punto capita che l'insegnante le consideri un tutt'uno e così le schede diventano "il libro di testo" per quel blocco di informazioni e concetti. In ogni caso le schede didattiche confezionate in casa devono essere considerate materiale d'uso immediato, nel senso che hanno un riferimento specifico a quella situazione, sovente a quella classe, e a quel periodo. Le critiche formulate all'attenzione di libri che contengono riferimenti datati sono a maggior ragione fondate quando ci confrontiamo con materiali "leggeri e immediati", ma riciclati nel tempo! La scheda didattica traduce sovente il modo di ragionare e di organizzarsi dell'insegnante che l'ha prodotta. Il suo stile cognitivo, l'approccio alla conoscenza che ha, le sensibilità che porta su fatti, persone, intrecci o soluzioni determinano i contenuti delle schede. L'insegnante deve sapere di disporre di uno strumento ricco, se ben utilizzato. Esso infatti comprende dei contenuti ma soprattutto si propone come un possibile modello e comunque come un esempio di organizzazione della conoscenza!

Altri approcci: i supporti al discorso e le conferenze

La maggior parte delle attività formative che si svolgono nelle scuole è di tipo orale. L'insegnante spiega, racconta, istruisce, detta, legge, prescrive, organizza. La voce resta lo strumento principale della formazione e la parola è il veicolo di significati più utilizzato.

L'insegnante è però altra cosa che semplice un "altoparlante". Il suo corpo, i suoi gesti, il tono, lo sguardo e il ritmo sono alcuni degli elementi che compongono la *scenografia* formativa, proposta all'apprendista. Come sfruttarla? Quale atteggiamento dovrebbe essere indotto o sollecitato?

- porre domande (permette all'apprendista di interrompere il discorso, di sentir riformulare, di vedere esempi concreti o testimonianze vissute)
- prendere appunti, fissando parole, schematizzando, sottolineando, usando segni e colori o indicando collegamenti tra gli appunti o con altri momenti della formazione
- raccogliere domande, discuterle con i compagni, in vista di formulare quesiti complessi, dopo aver sciolto, tra pari, gli interrogativi più semplici, frutto magari di disattenzione o fatica

L'insegnante accorto alle necessità della memoria, della concentrazione e della motivazione, utilizzerà alcuni espedienti per sostenere l'allievo nel faticoso compito di seguire un "parlato" di cui non conosce inizio, intenzioni e conclusioni e di cui dovrà poi render conto, in termini d'apprendimento.

Espedienti tra i più gettonati

- Fornire la scaletta dell'intervento
- Porre subito la consegna (preparare domande per dopo oppure prevedere un esercizio su quella serie di regole e modelli di analisi, ...)
- Usare frasi significative, scritte, per fissare i concetti chiave
- Favorire le domande in momenti chiave, stabilendo quanto durano i momenti d'ascolto e creando delle pause di rielaborazione

Le figure d'insegnante

Dopo aver riflettuto sugli espedienti didattici e sugli strumenti più usati è opportuno tornare alla figura d'insegnante. Sì, perché sarebbe quanto mai semplicistico contentarci di definirlo attraverso la descrizione dei suoi compiti.

Innanzitutto ci confrontiamo con una persona, con la sua storia, i suoi vissuti e i suoi progetti.

Abbiamo a che fare con noi stessi, lo sappiamo bene: la nostra vita inizia prima dell'entrata a scuola e prosegue oltre le quattro mura della classe, il nostro contesto è come quello dei nostri corsisti, lo sappiamo e lo so. Ma so pure quanto sia necessario tornare sulle descrizioni, per uscire dagli stereotipi che ci semplificano le frasi ma poi ci complicano l'esistenza.

Propongo dunque di percorrere una serie di profili, tra categorie e casi esemplari, alla ricerca di una possibile identità professionale "accettabile" e riconoscibile, in questa scuola e in questa società.

Il problema di parlare della categoria degli insegnanti è ancora di tipo culturale. Il mestiere è vecchio come l'umanità, le denominazioni si sono modificate, ma solo in parte, nel tempo e hanno mantenuto molte delle connotazioni che avevano un significato contestuale in altri periodi storici e che si sono sovrapposti come stratificazioni diverse, nelle epoche che si sono succedute⁴¹.

La parola maestro (magister – precettore, guida, consigliere, eccitatore) ha avuto ed ha un certo valore che varia a dipendenza del contesto: scuola elementare, contesto religioso, o bottega artigianale. Quali rappresentazioni ci facciamo, si fanno i nostri allievi e i loro famigliari quando ci sentiamo chiamare “maestro”?

Il termine, a ben pensare, può indurre attese svariate o suscitando timore e rivolta, soggezione o voglia di denigrare, a dipendenza della situazione in cui il *maestro* si trova, a dipendenza del pubblico che ha di fronte e del compito che sta svolgendo:

“L’ha detto il maestro” mette la parola fine ancora oggi a molte dispute tra ragazzi, e non solo!

La rappresentazione che abbiamo nel quotidiano di una persona chiamata *maestro* è spesso connotata da riverenza e rispetto aprioristici. Tendiamo dunque ad aggiudicare attitudini e competenze sulla base dell’appellativo. E noi, sentendoci chiamare *maestro* come ci sentiamo, che cosa percepiamo di essere di diverso dai *non maestri*?

Di fatto il maestro ha un cugino prossimo, che si interessa di problemi educativi: il pedagogo (pedagogia: educandi ars: colui che si interessa dell’arte dell’educazione), anche se il termine non ha avuto un gran successo nel linguaggio quotidiano.

Un altro parente un po’ lontano nel tempo, ma culturalmente ancora presente in molte persone è il pedagogo (paedagogus – schiavo che accompagna i fanciulli, precettore, maestro), quella figura professionale che accompagnava e, in alcuni contesti culturali, tutt’oggi accompagna giovani di famiglie agiate nel loro percorso formativo. Il precettore dunque, visto come detentore della cultura classica e con la capacità di pianificare il cammino di altri, i discenti, verso la conoscenza e l’età adulta, ma pure percepito come colui che si occupa dell’infanzia, proteggendola dai pericoli della realtà adulta.

Un piccolo scivolamento semantico ci porta anche a parlare di un (spero ormai solo lontano) parente, il pedante (Nimim diligens – troppo diligente); quella persona che tende ad essere eccessivamente meticoloso nel proprio compito, sovente appunto d’insegnante, e capace di far perdere l’appetito formativo alla maggior parte degli allievi che si ritrova di fronte, a causa della sua meticolosità e dell’intransigenza per ogni difetto scoperto nel lavoro richiesto.

Il tutore, precettore e maestro di vita aveva e ha ancora in alcuni contesti un significato culturale e sociale. Sta all’insegnante moderno riconoscerne le caratteristiche evitando di conformarsi “inconsapevolmente” ad un’aspettativa o ad una rappresentazione di ruolo impropria e fuori tempo.

Il docente (docere – insegnare, istruire, ammaestrare, mostrare, dimostrare); figura accademica, che sa e che persegue il compito di far sapere agli altri, dimostrando la validità del suo dire e perseguendo il tramandare della conoscenza (savoir - savant). In Italia il termine indica una persona che lavora in un’università. Nella Svizzera italiana il termine è usato in modo più ampio, segnala la distanza tra coloro che insegnano nel settore primario (maestri, insegnanti) e coloro che insegnano nei settori superiori (professori, docenti).

Così appunto il professore (profèssor – pubblico maestro) ha pure un titolo, che lo distingue per il ruolo che ha nelle scuole superiori e per la formazione accademica che ha concluso.

⁴¹ Come molti di noi, anche io utilizzo similitudini e metafore, che non sono neutre e che vanno prese con precauzione, perché le immagini, a volte affascinanti che ci propongono possono illuderci o truffarci! Le rappresentazioni sociali si stratificano nel tempo o si corrodono l’un l’altra per comporsi in nuovi stereotipi?

E ora parliamo volentieri di formatore⁴², intendendo colui o colei che si occupa di insegnamento sul terreno⁴³, in azienda, sul posto di lavoro – comunque non in aule scolastiche – ma pure l’insegnante che opera in contesto scolastico e che si occupa prevalentemente di adulti oppure di conoscenze professionali.

Il termine, relativamente recente, nell’ambiente educativo, si presta a vari utilizzi e occorrerà ancora del tempo, prima che si possa delineare un’area di competenza e un ruolo specifico e riconoscibile rispetto alle aree e alle competenze dell’insegnante.

Un tentativo di descrizione del ruolo del formatore mi è offerto da una citazione di Bertrand Schwarz, ripreso da Agnès Brun, “maestra di conferenze” all’Università di Parigi XIII⁴⁴.

L’insegnante – formatore per Schwarz è una persona che coniuga il sapere accademico con l’esperienza vissuta, ricucendo la facile contrapposizione aula/terreno per proporre una via operativa, una descrizione che valorizza gli strumenti manuali e quelli manuali, l’intuizione e la riflessione, il metodo e l’azione.

“L’homme du terrain sait poser bien des questions qui échappent à l’homme d’un savoir trop uniquement livresque. Mais ce dernier sait parfois mieux poser les questions « impertinentes », celles qui gênent parce que la réponse est ailleurs que sur le terrain trop circonscrit de l’expérience quotidienne⁴⁵».

Dallo stesso convegno riassumo due riflessioni, che mi paiono vantaggiose per costruire una competenza didattica per i formatori. Tenta nella colonna di destra di estrapolare un profilo di competenze e attitudinale per un formatore⁴⁶.

<p>Il formatore ha il compito di negoziare i contenuti del suo lavoro, discutendone con le persone che accompagnerà, favorendone il progresso. Egli si interessa di aspettative e motivazioni, lasciando spazio (fisico e mentale) a disposizione di imprevisti e occasioni improvvise. Elabora in situazione le relazioni tra teoria e pratica, tra modelli e attività concrete, partecipando ad una costruzione comune di senso e di risposte a problemi reali o creati allo scopo di esercitare competenze e conoscenze.</p>	<p>Competenza di “negoziatozione” Competenze argomentative Visione di progetto Conoscenza dell’altro, della sua storia e dei suoi progetti Gestione dell’imprevisto Saper agire e riflettere in pubblico, in aula Saper cooperare a costruire soluzioni Sapersi identificare in ruoli, simulare, sperimentare</p>
<p>Il formatore considera un approccio integrato del proprio compito, considerando il quadro economico, sociale e culturale, le strategie d’azione e le abitudini dell’istituzione in cui opera, quelle della categoria professionale in cui sono inseriti gli apprendisti che ha di fronte. Gli elementi che influenzano la vita quotidiana degli attori della formazione, insegnanti,</p>	<p>Conosce il quadro politico economico e sociale in cui opera Conosce e concorre a costruire la cultura d’Istituto Conosce il contesto professionale di propri apprendisti Integra momenti significativi della</p>

⁴² Un interessante testo, tra i molti, è la pubblicazione edita dall’ISFPF e dalla Società svizzera per la ricerca applicata nella formazione professionale (SRFP), a margine di un convegno tenutosi nel 1993 a Losanna, dal titolo efficace “Enseignants, formateurs: mêmes qualifications?”

⁴³ Ancora l’uso del linguaggio comune rimanda ad un grande valore popolare della passata società contadina. Lo utilizziamo ancora, per differenziare coloro che operano nelle strutture scolastiche da coloro che vanno laddove lavorano i propri utenti e corsisti. Quale connotazione rimanda questa distinzione! Che senso ha?

⁴⁴ Idem

⁴⁵ L’operatore concreto propone quesiti che sfuggono all’uomo di scienza, troppo legato ai suoi libri. Ma quest’ultimo sa a volte proporre domande impertinenti, quei quesiti che infastidiscono, perché spesso le risposte sono fuori dall’esperienza troppo circoscritta del quotidiano”

⁴⁶ trovare accordi attorno a questi modelli, certo semplificatori, permette di indirizzare i percorsi formativi per formatori e permette pure di situarsi, negoziando costantemente il significato della propria professionalità

<p>amministratori, apprendisti e datori di lavoro sono parte in causa della formazione stessa⁴⁷. L'insegnante formatore deve dunque avere una buona conoscenza di sé, del contesto in cui vive e della propria situazione professionale. Per accompagnare altri adulti o adolescenti su un percorso da scoprire occorre conoscersi fino in fondo.</p>	<p>quotidianità, per una didattica contestuale Ha spirito autocritico e conosce le risorse di cui dispone personalmente e nel contesto</p>
--	--

Vorrei ricordare che molte facoltà utili al formatore non sono semplicemente innate.

La capacità d'ascolto, il saper fornire spunti di miglioramento, senza ferire la stima di sé dell'altro, lo spirito di collaborazione in un contesto caratterizzato da sfida e agonismo, il difendere spazi di riflessione per rilanciare l'azione, sono alcune delle attitudini individuali, sociali e comunicative del formatore.

Occorre poi che il formatore gestisca momenti d'estrema razionalità combinati con momenti da dedicare alla creatività e alla diversione. Nel suo lavoro gli viene richiesto di tollerare l'ambiguità nella ricerca di significati e di portare il gruppo a definizioni condivise e sensate; ci si aspetta che favorisca la ricerca di varianti impensate in un contesto a volte troppo stabile e fiducioso e gli si chiede di mirare alla gestione autonoma di progetti e risultati.

Dovremo dunque riprendere il tema del profilo di competenze del formatore.

Sulla base delle aspettative che ruotano attorno a questa figura professionale e delle attività che svolge usualmente sarà possibile continuare la descrizione delle aree di competenza che gli competono. Intanto lascio alcuni capitoli da sviluppare:

- La pianificazione dell'anno, dei periodi d'insegnamento
- La gestione del tempo, macro e micro
- La scelta e la messa in atto di strategie efficaci "in situazione"
- L'utilizzo di strumenti diversificati, che producono effetti diversi
- La scelta di contenuti, nozioni e livelli di approfondimento da raggiungere
- L'identificazione di modi relazionali che favoriscano la riuscita di ogni apprendista
- La conoscenza dei talenti e delle potenzialità dei singoli apprendisti
- La conoscenza di strategie volte alla cooperazione per una conoscenza comune

⁴⁷ Ricordo qui le parole di Paulo Freire che propone "situazioni provocanti" per alfabetizzare e determinare un approccio consapevole e politico ai problemi del mondo.

Bibliografia

I testi citati vengono, a volte, da lontano. La didattica, in quanto *studio delle forme che diamo al sapere e delle strategie che proponiamo quali mediatrici* tra discente e conoscenza, necessita di distanza, distanza critica dal fenomeno “insegnamento” che, come altri fenomeni sociali interpreta continuamente le necessità e le “mode” del proprio tempo e distanza critica dalla storia della disciplina stessa – se vogliamo considerare la didattica una “disciplina” – o della strategia – considerandola allora un insieme di contenuti tipici di una professione –.

Nelle nostre biblioteche incontriamo autori e titoli di ogni natura, con riferimenti vari alla psicologia dell'individuo e dei gruppi, alle teorie dell'efficacia e della qualità o ancora con riferimenti alle metodologie tipiche delle discipline accademiche.

Qui ci sono titoli sparsi, vecchi e nuovi, che compongono un quadro interdisciplinare e multiprospettico: ambizioso o insufficiente? L'uno e l'altro, così come il lavoro di interpretare costantemente le pratiche vantaggiose per l'apprendimento.

Ogni bambino cui si insegna è un uomo che migliora, Victor Hugo

- Bouquet, Georges, L'apprentissage de la lecture, Colin, Parigi, 1972
Braun, Agnès, e altri, Enseignants, formateurs, mêmes qualifications ?, ISFPF, Losanna, 1994
Carlson, Paolo, La fisica di Carlson, Hoepli, Milano, 1945
Castagna, Maurizio, Esercitazioni, casi e questionari, Angeli, Milano, 2001
De La Garanderie, Antonie, Tous les enfants peuvent réussir, Centurion, Parigi, 1988
De Vincentiis, Mauro, Perfetta comunicazione interna, Comunicazione, Milano, 2000
Dozio, Edo e altri, Insegnamento metacognitivo con l'adolescente in difficoltà scolastica, Divisione della scuola, Bellinzona, 2001
Frabboni, Franco, Pedagogia, Accademia, Milano 1974
Freire, Paulo, La pedagogia degli oppressi, Armando, Milano, 1971
Freire, Paulo, L'educazione come pratica della libertà, Armando, Milano, 1973
Frisch, Max, Guglielmo Tell per la scuola, Casagrande, Bellinzona, 1971
Gattullo, Mario, Didattica e docimologia, Armando, Milano, 1968
Giovanelli, Giuliana, Psicologia, Accademia, Milano, 1974
Grosso, Mario e altri, La psicologia culturale di Bruner, Cortina, Milano, 1999
Guyer, Walter, a cura di, Massime pestalozziane, Comitato d'azione per l'anno pestalozziano, Bellinzona, 1946
Hilton, James, Addio Mister Chips !, Mondadori, Milano 1939
Jean, L., Metodo radar per lo sviluppo della memoria, Wilson International, Sondrio, 1961
Johnson, Spencer, Chi ha spostato il mio formaggio, Sperling e Kupfer, Milano, 1999
Jordan, André, Apprendre, Belin, Parigi, 1998
La coste, Yves, la géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre, Maspero, Parigi, 1976
Mantovani, Giuseppe, L'elefante invisibile, Giunti, Firenze, 1998
Mapelli, Barbara, e altri, Orientamento e identità di genere, La nuova Italia, Milano 2001
Marchi, Cesare, Impariamo l'italiano, Rizzoli, Milano, 1984
Mialaret, Gaston, L'apprendimento della lettura, Armando, Roma, 1973
Mialaret, Gaston, L'apprendimento della matematica, Armando, Roma, 1972
Mialaret, Gaston, Psicopedagogia dei mezzi audiovisivi, Armando, Roma, 1972
Montessori, Maria, La mente del bambino, Garzanti, Milano 1952
Novak, Joseph D., e altri, Imparando a imparare, SEI, Torino, 1989
Ore, Oystein, I grafi e le loro applicazioni, Zanichelli, Bologna (1963) 1972
Pellegrini Corna, Giacomo, a cura di, Aspetti e problemi della geografia, Marzorati, Milano, 1987
Pelloni, Felice, Giovanni Enrico Pestalozzi nel II° centenario della nascita, Dipartimento pubblica educazione, Bellinzona, 1946
Pentiraro, Egidio, A scuola con il computer, Laterza, Milano, 1986

Perregaux, Cristiane, *Odyssea – accoglienza e approcci interculturali*, Divisione della scuola, Bellinzona, 1996

Perret, Jean François, e altri, *Apprendre un métier*, EUF, Friburgo, 2001

Pestalozzi, Enrico, *Madre e figlio*, La nuova editrice, Firenze, (1927), 1954

Petrini, Enzo, a cura di, *Profilo di storia della pedagogia*, Le Monnier, Firenze, 1979

Poglia, Edo, e altri, *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*, Peter Lang, Berna, 1995

Rodari, Gianni, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973

Salomon, Robert, *21 Défis pour le XXIème siècle*, Economica, Parigi, 2002

Saraman, Charles, a cura di, *L'histoire et ses méthodes*, Gallimard, Paris, 1961

Schmidt Emanuele, *Come fare formazione tecnica*, Angeli, Milano, 1994

Schwartz, Bertrand, *Un'altra scuola*, Armando, Milano, 1977

Smith, Jane, *Saper prendere la decisione giusta*, Edicart, Legnano, 1997

Sunderland, Margot, *Disegnare con le emozioni*, Erickson, Trento, 1997

Wallon, Henri, *L'evoluzione psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1973