

DAMIANO E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.

Continuo a sfogliare questo libro (duecentosettanta pagine che non lasciano certo indifferenti) e, mentre lo guardo, assorta nelle mie riflessioni, si affollano alla mia mente tanti commenti, dubbi, preoccupazioni. Quando si è in classe, responsabili di un gruppo di ragazzi, bisogna davvero tener presenti tante cose: sapersi relazionare con loro, saper comunicare i saperi in modo pertinente ed efficace, saper valutare lo svolgimento del processo didattico ecc. Rifletto e riordino le idee, a conclusione della lettura di questo saggio sulla "didattica per concetti". Cerco di rielaborare e collegare vari spunti accattivanti, sorprendenti. Sintetizzare esaustivamente la ricchezza di contenuti racchiusi in questo libro è pressoché impossibile perché, essendo costruiti sulla pratica e per la pratica, con essa interagiscono, assumendo le varie forme del quotidiano e riflettendo, come le facce di un prisma, tutta la gamma dei colori possibili. Il manuale è un *excursus* e una disamina sull'insegnare o, meglio, sull'essere insegnante e sul fare l'insegnante. L'Autore pone all'inizio del suo lavoro un singolare quesito: chi è l'insegnante? Ne dà anche una definizione toccante: l'insegnante è l'operatore che "ha scelto la sua professione perché gli consentiva di intervenire a favore degli altri, per di più piccoli, bisognosi di essere aiutati a crescere". Ma l'Autore non si limita a questo sguardo d'insieme. Provoca ad interrogarsi su quali siano le caratteristiche del docente, su quale sia la sua identità. Tema affascinante. Almeno per me che mi sto preparando ad assumere personalmente tale ruolo. Forse Damiano correggerebbe questo termine posto al singolare e farebbe notare che, in relazione alla didattica, si può solo far riferimento a dei "saperi", al plurale: sapere disciplinare, sapere curricolare, sapere delle scienze dell'educazione, sapere della tradizione pedagogica, sapere dell'esperienza, sapere dell'azione. "Tanti saperi, un mestiere solo", riassume nel titolo di un paragrafo l'Autore. Effettivamente insegnare include tutti gli aspetti del sapere. Ecco le prime maglie di quella che definirei la "rete da pescatore" che ogni docente deve saper utilizzare per fare un proficuo lavoro con i suoi alunni. I saperi. Tanti e diversi, tutti da padroneggiare. Si è a lungo sostenuto, in passato, che l'insegnamento fosse un mestiere senza sapere: ed infatti, se ci si focalizza su un presunto statuto o un *know-how* proprio di questa professione, o addirittura se lo si presume codificato, non si può che giungere alla conclusione che esso non sia rintracciabile, né tracciabile. Convegno sul punto: se, in effetti, l'oggetto della ricerca è un sapere, esso non esiste, perché appunto non c'è "un" sapere, ma ci sono "tanti" saperi, che, per di più, passano attraverso il filtro della storia e della formazione del singolo docente, per poi adattarsi alla situazione, al contesto della classe. Nella didattica incontriamo un sapere tecnico e un sapere morale, pragmatico ed esistenziale, un sapere relazionale e psicosociale ecc. L'elenco potrebbe continuare, ma confermerebbe solo la complessa varietà in cui si presenta il nostro "sapere". Ricondurre a un'unità e trovare il minimo comun denominatore dei saperi è essenziale per non perdere di vista la realtà, che è complessa. Dagli anni

ottanta, l'attenzione degli scienziati della formazione si è concentrata su questi temi, per delineare dapprima come gli insegnanti "dovevano" pensare l'insegnamento e poi come gli insegnanti "pensano di fatto" l'insegnamento. Ad una prima posizione, secondo la quale gli insegnanti non avrebbero saperi ma solo esperienze, se ne è poi contrapposta un'altra, che rintracciava nella funzione docente vari saperi. "L'insegnamento è un lavoro sui saperi" ed è il lavoro dei saperi. È anche una mettere "i saperi al lavoro", aggiungo io, perché, a ben guardare, i saperi vivono negli insegnanti, in essi crescono e con essi si muovono.

Analizzando nel dettaglio il legame tra insegnamento e saperi, possiamo confrontarci con diversi costrutti teorici, basati su ricostruzioni filosofiche, anche fra loro contrastanti. Partiamo dall'assunto che vi è un sapere scientifico che deve essere comunicato a dei soggetti in apprendimento che, per loro stessa natura, sono in una posizione di "alienità cognitiva" rispetto ad esso. Il raggiungimento dell'obiettivo è permesso dall'intervento del docente che, quale intermediario, rielabora i concetti stessi e li trasforma, rendendoli insegnabili e apprendibili. Su questo snodo fondamentale e delicato si articola la riflessione didattica vera e propria, che va ad indagare sul cosa e sul come gli insegnanti acquisiscono questi saperi "scolastici". Damiano riconosce al riguardo la mancanza di esaustive spiegazioni e propone semplicemente un elenco di elementi implicati nel processo di creazione e assimilazione dei saperi scientifici "trasposti": padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina; sguardo storico sulla loro evoluzione; collegamenti intra ed inter disciplinari; comprensione del valore formativo e orientativo della disciplina stessa. Attraverso questi strumenti, gli insegnanti approfondiscono e rielaborano i saperi, ricodificandoli per renderli suscettibili di apprendimento. Quindi, il sapere scolastico ha origine nel sapere scientifico, ma va oltre esso, arricchendosi grazie a quelle "attività, tecniche, mestieri, ruoli ecc." che l'Autore definisce "pratiche sociali". L'insegnante, interprete della realtà dal punto di vista della sua particolare disciplina, dovrà saper conferire ai saperi insegnati anche una valenza morale, traendo dai saperi scientifici quei valori riconosciuti come comuni dalla società. Ai saperi i docenti attingono per desumere altri saperi. Un ragionamento circolare, quindi. Dai saperi all'insegnare, dall'insegnare ai saperi. Passando per discipline, alunni, metodologie, motivazione, colleghi, genitori, verifiche, programmi, libri di testo, viaggi d'istruzione, riunioni, aggiornamenti ecc. Nulla è da escludere perché tutto ha la sua importanza. Come vivono e convivono tutti questi protagonisti delle dinamiche scolastiche? Metaforicamente, la scuola appare come un mare, ambiente in cui si ritrovano a nuotare e a galleggiare tutti questi elementi, apparentemente in modo casuale. A ben vedere, c'è anche qualcosa che giace nel fondo, che dorme negli abissi e che solo reti gettate in profondità riescono a catturare. E questo è indubbiamente il senso del tutto. In questo mare, dove stanno gli insegnanti ed i loro saperi? Forse sulla barca, in superficie; e da lì pescano ciò che a loro serve per raggiungere l'obiettivo formativo. Ma è da sperare che essi sappiano anche immergersi ed esplorare i fondali. È quello che invita a fare Damiano, laddove suggerisce la sua "didattica per concetti", appunto. Con essa si intende un'impostazione e una strategia che permettano di valorizzare le conoscenze pregresse degli alunni e di predisporre una rete di interventi per consolidarle ed ampliarle. Il percorso è articolato in varie fasi. All'inizio c'è la progettazione, che io interpreto come la traduzione in un piano di lavoro delle idee e degli obiettivi che il docente ha in mente. Questa operazione può concretizzarsi in una rappresentazione grafica, la mappa concettuale, che aiuta ad articolare in modo organico e coordinato le tappe del percorso. Segue poi una parte molto interessante, la "conversazione clinica" che prevede che una parte del tempo venga dedicata a una vera e propria indagine sui concetti e preconconcetti già presenti nei ragazzi. Del resto, la postura clinica implica un piegarsi, un inclinarsi verso il paziente, per capire con precisione la sua condizione e agire di conseguenza, in modo puntuale, preciso ed efficace. Nella conversazione clinica l'insegnante conduce una specie di intervista o dialogo, utilizzando lo strumento della domanda. In tal modo si valorizza quanto il soggetto in apprendimento ha già capitalizzato con il tempo e le esperienze e si costruisce una

conoscenza di tipo reticolare. Si permette agli allievi di partecipare attivamente alla lezione, facendo recuperare a loro la posizione di soggetto protagonista dell'apprendimento. Si vive, inoltre, un'occasione di confronto, di condivisione, di arricchimento e di crescita reciproca, di riflessione e di meta-riflessione e anche di verifica perché vengono vagliate le conoscenze ed espunte quelle errate. La conversazione clinica permette all'insegnante di "guardare con simpatia ed immedesimazione quel che – di solito – è tenuto a vedere come limiti di comprensione della realtà e pertanto errori da correggere!". Il docente assume così un ruolo diverso dal solito, interrogando non per attribuire un voto ma per capire quale sia il terreno su cui poi andare a lavorare. Ogni ragazzo ha in sé un patrimonio, un corredo di concetti, di idee, di conoscenze, che formano insieme quella che Damiano definisce "matrice cognitiva". L'intervento del docente, che connota la sua attività, consiste nel trasformare i saperi scientifici in saperi insegnabili, ponendosi come intermediario tra il Sapere ed i Soggetti in apprendimento. Tutto ruota intorno ai concetti, elementi fondamentali del sapere: infatti, la conoscenza, l'apprendimento, l'insegnamento hanno come oggetto i concetti. Le stesse discipline hanno una struttura concettuale e la rete concettuale nell'unità di apprendimento è il percorso da sviluppare. Siccome la scuola è il luogo in cui la realtà ed il sapere vengono tradotti in concetti, non può che essere così. Ma qual è il rapporto tra sapere e concetti? I "concetti sono il luogo in cui il sapere si salda con il linguaggio" e pertanto la ricerca epistemologica e la ricerca didattica dovranno avere ad oggetto proprio i concetti. Al termine di questa fase, individuata con consapevolezza la matrice cognitiva, risultato dell'indagine condotta attraverso la conversazione clinica, si potrà agire intraprendendo la *pars construens*. Infatti, la conversazione clinica avrà fatto emergere il conflitto esistente fra concetti spontanei e concetti sistematici, fra teorie ingenuie e sapere reale. Per colmare questa distanza, sarà opportuno delineare una "rete concettuale", cioè un sistema di relazioni e nessi logici tra concetti, da cui partire per progettare gli interventi adeguati a risolvere i discrimini e a ristabilire l'equilibrio. Si passa poi alla conduzione dell'azione didattica, scandita in fasi di lavoro e coadiuvata da mediatori didattici che interagiscono sui legami fra le strutture cognitive dei soggetti in apprendimento e quelle degli oggetti culturali. Una strategia consigliata è quella del laboratorio, "dove i saperi si fanno e rifanno, alla maniera di una tela delicata e faticosa". Nel laboratorio si sperimenta, si agisce e interagisce, si formula un'ipotesi e si verifica la tesi, perché il sapere non è qualcosa che si trasmette ma che viene costruito dentro e da ogni soggetto. La valutazione è prevista non come momento conclusivo, ma come controllo, sempre attuato, dell'andamento del percorso. Damiano afferma che "la valutazione è aspetto essenziale di qualsiasi attività competente" e che "non essere in grado di produrla corrisponde a non sapere quello che si fa". La valutazione assume così il ruolo di *condicio sine qua non* dell'apprendimento, non solo per l'allievo, ma anche per l'insegnante. Perciò è importante che il docente espliciti al meglio i criteri valutativi per consentire allo studente di imparare ad imparare. Nella sua funzione di guida, l'insegnante condurrà i suoi alunni lungo il tracciato articolato del sapere, rendendoli partecipe e catturandoli nella rete di quel prezioso "dono obbligante" che è la trasmissione e la creazione del sapere stesso.

Chiara Luisa Chies

PASTORE S., *Lavoro e Apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini e Ass., Milano 2012.

Lavoro e apprendimento da tempo sono al centro di un dibattito sulle dimensioni educative, sia in prospettiva di formazione degli adulti, sia in prospettiva sociale. Secondo l'autrice i termini "disegnano" nuovi punti di intersezione, particolarmente inerenti la riflessione didattica, da come si apprende il lavoro, da ciò che si apprende dal lavoro e al lavoro.

Si tratta di mappare quelle caratteristiche ricorrenti tra l'idea di apprendimento in dimensione soggettiva e collettiva, definito nel testo come *learning landscape*, che costituisce oggi la centralità del dibattito sul *learning*. Un territorio che tende a convergere su tre aspetti ancora attuali: l'esperienza, la soggettività e la riflessività connessi al contesto lavorativo, inteso quale luogo di apprendimento e formazione.

In tal senso, il lavoro e l'apprendimento non sono gerarchicamente distinti, ma piuttosto intersecati, incorporati (*embedded*) uno all'altro, nei quali situazioni formali ed informali intervengono costantemente a sostenere processi apprenditivi e di cambiamento.

L'autrice si sofferma nel censire le zone che identificherebbero il *learning landscape*, ovvero quegli elementi normativi, culturali e psicologici (zone prossimali), economici, sociali e politici (zone distali) che influenzano quotidianamente i percorsi.

Da un punto di vista epistemologico significa immaginare l'apprendimento come una praticità, recuperando il pensiero recente dell'*experience learning* (pp. 40-48), inteso come un sapere prodotto non per la semplice partecipazione ed implicazione ad un contesto, quanto per l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza (p. 41), che introduce, di conseguenza, la stretta relazione con la riflessività intenzionale (metacognizione).

La riflessività che conduce il soggetto all'analisi, all'osservazione, all'ascolto attento e critico e scandisce quel rispecchiamento tra ciò che si fa e ciò che richiede miglioramento e cambiamento. Al centro vi sarebbe un soggetto (adulto, lavoratore ecc.) interessato ad un paradigma educativo di auto-formazione, auto-organizzazione dei propri saperi; esso richiede ai soggetti di essere protagonisti della propria crescita personale e professionale.

Il testo pone in continua relazione il tema "lavoro" con l'apprendimento: il lavoro, infatti, non è più inteso come erogazione di forza produttiva, ma come capitale intellettuale e relazionale che si rinnova attraverso l'apprendimento. Si introduce nel dibattito temi quali il *work-related learning*, che attesta una situazione plurale di apprendimento al lavoro, attraverso il lavoro con attenzione particolare a tutte quelle circostanze della pratica, come luoghi in cui è possibile partecipare ed apprendere. Si delinea un orientamento nel quale la prospettiva situazionale, l'epistemologia personale dei soggetti che apprendono sono agganciati ad una modalità attiva e significativa di apprendere ciò che elaborano dalle esperienze.

Il lavoro, allora, diviene anche "occasione" e "strumento" di apprendimento. Ciò si verifica non attraverso modalità, strategie e tecniche comunicative e didattiche "a priori" definite, affinché divenga insegnabile, quanto attraverso situazioni più familiari per il soggetto tali da facilitare il suo apprendimento. A questo livello la formazione è tesa alla ricerca di capacità combinatorie e generative (p. 111), principalmente senza mediazioni dirette e spesso su piani informali. In chiave strettamente didattica l'autrice configura il ruolo di un formatore-docente nel e al lavoro come un *facilitatore*, un *istigatore*, un *coach* e un *assessor*, nessuno inteso nel senso definito e separato del termine, quanto piuttosto meticcianti tra loro, spesso integrati.

L'autrice si spinge ad individuare alcune strategie e dispositivi didattici che possono promuovere un *work-based learning*, come l'osservazione, l'imitazione, il feedback, accompagnati da capacità di ascolto, annotazione, ricordo. Ma, ci ricorda anche, che le opportunità di apprendimento necessariamente "devono" incontrare i bisogni dei soggetti lavoratori e forse, questa, è la sfida nel processo educativo delle due polarità, di cercare quei *link* tra livello soggettivo e organizzativo, di difficile distinguo. E, si ritorna, a due autentici principi pedagogici, quello della tempestività nell'identificare i bisogni e della significatività per i soggetti ivi implicati (p. 121).

Giancarlo Gola

TOMLINSON C.A., IMBEAU M.B. (trad. it.), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Ed. Las, Roma, 2012 [tit. orig., *Leading and Managing a differentiated classroom*, Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria VA, U.S.A. 2010].

Quali sono i mezzi per poter realizzare una classe nella quale le diversità sono riconosciute, rispettate e valorizzate?

Il volume di Tomlinson e Imbau sulla scorta delle ampie ricerche condotte dalle ricercatrici americane e in linea di continuità con il precedente testo *“Adempiere la promessa di una classe differenziata”*, cerca di esplorare gli elementi chiave di una istruzione attenta alle diversità.

Le autrici, già insegnanti, prendono spunto non solo dalle proprie e numerose esperienze didattiche, ma anche delle obiezioni che sollevano gli insegnanti riguardo l'ipotesi che si possano sostenere processi istruttivi differenziati.

«Non posso differenziare l'istruzione perché devo garantire il raggiungimento degli stessi standard per tutti; non posso differenziare l'istruzione perché sono troppo occupata e non ho assolutamente tempo per pianificare la differenziazione; non posso differenziare l'istruzione perché ho un solo libro di testo; ecc» (Comoglio, in *pref. ed. it.*, p. 7).

Sono queste, non solo, alcune difficoltà che ostacolano gli insegnanti ad ipotizzare un lavoro diverso anche in una classe eterogenea. *Si muove*, lungo il testo, un'idea che la conduzione e gestione di una classe eterogenea non sia basata su tecniche e strategie, ma da una filosofia, intesa non tanto una corrente filosofica o un approccio psicologico, quanto (scrive Comoglio) una visione dell'insegnamento/apprendimento, un sistema di convinzioni, che costituiscono le fondamenta non visibili di una casa, ma che sono imprescindibili. Ogni studente merita dignità e rispetto, la diversità è inevitabile e al contempo positiva, la classe rispecchia il tipo di società in cui vogliamo che i nostri studenti vivano, ogni studente dovrebbe avere un'equa possibilità di accedere alle migliori opportunità di apprendimento, gli studenti non sono un peso da portare, ma una risorsa da attivare (Id., pp. 8-9).

Una filosofia che necessita la modificazione della propria professionalità di docente, la conversione di precomprensioni che ognuno ha della sua classe, dell'intelligenza dei ragazzi, dell'apprendimento e delle capacità degli alunni. Le autrici invitano il lettore/insegnante, nella prima parte del testo, a cercare nuove consapevolezze della “diversità” e assumere una visione della classe come un sistema nel quale si connettono molte variabili, alcune intese come “spazio” fisico, ma anche di espressione, altre intese come “*readiness*”: atteggiamenti, attitudini, sensibilità, vicinanza, la prossimità dell'insegnante alla classe, la sollecitudine e la disponibilità manifestata agli studenti.

Il percorso sembra tortuoso, non nella lettura del testo, quanto in quella pratica agita da ogni insegnante che pur aderendo in linea di principio ad un'educazione attenta alla differenziazione e all'eterogenità, si arrende o demorde per giustificati motivi.

Una chiara comprensione degli elementi costitutivi della “differenziazione”, di come sono collegati e danno fisionomia al sistema classe apre la strada a quella filosofia, così proposta dalle autrici, che orienta gli insegnanti alla gestione delle attività didattiche.

La differenziazione è una pratica di classe che tiene presente in modo equilibrato sia gli studenti individuali sia i contenuti curriculari che devono essere appresi (p.43). In effetti, il principio cardine è che gli studenti sono unici, apprendono in modo diverso, vivono esperienze di cultura, lingua, interessi, prossimità o meno ai contenuti e alle abilità, elaborano processi di consapevolezza differenze su di sé e sugli altri. Per rispondere alla differenziazione sembra, allora, necessario modificare quattro dimensioni: i contenuti (intesi come conoscenze e comprensioni), i processi (apprendimento), i prodotti (la dimostrazione delle proprie abilità); ma, attraverso un accostamento lento a tre categorie di bisogno degli studenti: la *readiness* dello studente (vicinanza, prossimità alle comprensioni profonde), l'intesse (attenzione, curiosità) e il profilo di apprendimento (lo stile, l'intelligenza, l'approccio).

Se un approccio alla differenziazione fondato sui bisogni degli studenti favorirebbe opportunità di crescita scolastica di ciascuno, Tomlinson e Imbeau non dimenticano l'importanza del sistema classe, come mondo sociale interdipendente, nel quale le esperienze e le azioni dell'insegnante agiscono in un determinato contesto. Esse si soffermano principalmente sul curricolo (il programma, quasi una sorta di piano educativo individualizzato), sulla valutazione (come processo di analisi e raccolta di evidenze) e sul processo di insegnamento (come atto strategico e didattico). Pur basandosi su un'ampia ricerca empirica a sostegno di azioni efficaci di personalizzazione e differenziazione, il testo sostiene una filosofia dell'educazione centrata sullo studente e sull'etica dell'insegnamento, invitando il lettore (insegnante) ad un modo di pensare evolutivo, un concetto di mente dinamica (p.63) che incoraggia ed esige l'impegno e la crescita degli studenti, perché orientato alla sfida, alla crescita, al successo. Per gli insegnanti significa lavorare con gli studenti per rendere evidente il legame diretto tra impegno e successo (scolastico) mettendo in risalto tutte le energie possibili che il singolo possiede. La differenziazione, quindi, è qui intesa come un'impresa che nasce da una concezione evolutiva dell'intelligenza. Accettare questa linea di pensiero è una sfida che richiede all'insegnante la condivisione con gli attori di riferimento, i propri studenti (in *primis*), i genitori e gli altri educatori. Anche la ricerca educativa sostiene ampiamente che una "visione condivisa" del compito, del programma didattico, dell'obiettivo di apprendimento sono alla base di un successo formativo, sia in riferimento ad alunni di classi primarie, sia con studenti adolescenti o giovani, occorre ricercare nuove modalità di attenzione agli studenti.

Nella seconda parte del testo vengono proposte ed analizzate strategie e meccanismi di gestione di una classe eterogenea e forniti materiali e suggerimenti per mettere in pratica processi di differenziazione. Si sofferma, anche, sulla necessità di elaborare con cura alcune *routine* di classe (gestione del rumore, lavori in silenzio, richieste di aiuto, lavori tra studenti, gestione dei tempi), che pur sembrando banali o opzionali, sono concepite per rendere l'insegnamento più efficace e sostenere proficui livelli di apprendimento. Le autrici sono fermamente convinte che una delle sfide educative più coinvolgenti, per tutti gli insegnanti ad ogni livello scolastico, sta nella capacità di condurre e gestire classi eterogenee, nell'accezione sopra richiamata. Per cominciare non è necessario essere perfetti, non è fare le cose in modo irreprensibile, ma "crederci".

Giancarlo Gola