

FERRAROLI L., *Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*. Ed. San Paolo, 2012.

Partendo dal titolo *"Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no"* già provocatorio di per sé, l'autore affronta il tema degli adolescenti che vivono nel loro mondo fatto di fragilità, paure ed insicurezze, dove la spavalderia, le provocazioni ed a volte anche la violenza sono solo espressioni di quella incertezza del futuro e dell'incomprensibilità e incomunicabilità delle persone a loro vicine: genitori, professori, educatori. Il volume cerca di fornire delle chiavi interpretative sui comportamenti dei giovani oggi, evitando stigmatizzazioni e pregiudizi che tendono ad etichettarli ulteriormente. Comprendere che l'adolescente si trova coinvolto in un processo di trasformazione che provoca sentimenti ambivalenti: timore di non riuscire, ansia, desiderio di riconoscimento, desiderio di autonomia e bisogno di dipendere, può sicuramente aiutare a leggere certi comportamenti ed attivare un percorso educativo in grado di sostenere il processo di crescita del giovane ed aiutarlo a superare i compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale.

Difatti se era ormai abitudine identificare il periodo adolescenziale con la fase della definizione della *propria identità personale* e sociale, si può affermare che oggi non è più così. La loro definizione di sé si presenta al termine di questa fase ancora incompleta e in mutamento. Spesso i loro riferimenti al futuro sono vissuti in un clima di incertezza e confusione tra prospettive reali e scopi ideali. La stessa progettualità è per lo più ambivalente. E se per alcuni versi è aperta e orientata verso una ricerca globale di senso, d'altro canto però in molti si presenta come bloccata sul presente e condizionata da una scarsa autonomia.

L'autore scientemente ha percorso le tappe suggestive dell'età, partendo dalla sua diretta esperienza professionale pluriennale a contatto con questi giovani che vivono ai margini della società. Riprendendo una frase di Don Bosco, *"in ogni giovane c'è un punto accessibile al bene"* l'autore ricerca con un'attenzione quasi eccessiva, questo "punto", questa risorsa, che ogni giovane possiede dentro di sé, molto spesso sconosciuto anche a se stesso.

È un libro scritto con semplicità e acutezza che coinvolge il lettore in una lettura scorrevole e avvincente proprio perché prende spunto dall'esperienza diretta vissuta quotidianamente con questi giovani.

Il volume è un invito rivolto a genitori, educatori, docenti e a tutti coloro che si occupano di questo misterioso mondo giovanile che cercano risposte agli innumerevoli interrogativi che spesso e provocatoriamente pongono gli adolescenti. Il volume, infine, assume un preciso valore terapeutico per quanti, professionalmente sono chiamati a rispondere prontamente al disagio giovanile, un invito ad aprire nuove piste di intervento clinico basato prevalentemente su un ascolto empatico e discreto volto a creare prospettive di speranza e di fiducia verso il futuro.

D. Pavoncello

L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è una concettualizzazione che si riferisce ad un insieme di pratiche ampiamente riconosciute da chiunque si occupi di formazione. La sua importanza pare però essere maggiormente riconosciuta da chi ha il compito di disegnare politiche di sviluppo e da chi organizza la formazione, che dai potenziali utenti. Infatti, assistiamo al paradosso dell'importanza dichiarata dell'imparare sempre, ma constatiamo che solo una percentuale molto limitata di persone intraprende percorsi sistematici di apprendimento continuo. Statistiche italiane ed europee ci dicono che meno di una persona su dieci frequenta attività di formazione e sviluppo professionale in modo continuativo. Su questo dato incide l'abitudine degli statistici di identificare l'apprendimento continuo con la formazione strutturata; in questo modo vengono trascurate tante altre forme di apprendimento che le persone naturalmente adottano nella vita di tutti i giorni. Le ragioni del problema del basso tasso di partecipazione alle attività di formazione continua degli adulti occupati sono numerose e non sempre riconducibili alle caratteristiche dell'offerta di formazione e alle sue eventuali carenze, ma non si può ignorare il fatto che le esigenze di formazione che un adulto al lavoro manifesta siano diversificate sia rispetto agli obiettivi di apprendimento da conseguire, alla natura delle conoscenze e delle competenze coinvolte, che rispetto alle condizioni materiali in cui le persone possono o hanno la necessità di apprendere. Questa vasta gamma di contesti in cui una persona adulta si trova a domandare formazione ed apprendimento il più delle volte viene servita attraverso attività didattiche in presenza, organizzate prevalentemente come insegnamento diretto, condotto anche con tecniche attive. La tradizionale lezione con associata spiegazione è sempre la modalità principale della formazione anche degli adulti. Ci si potrebbe, allora, chiedere se un'offerta diversificata relativamente alle modalità organizzative e alle strategie didattiche potrebbe produrre una domanda altrettanto diversificata, un ampliamento degli obiettivi di apprendimento accessibili ad una persona adulta ed un allargamento della popolazione adulta che si immette in processi di apprendimento continuo.

Il libro curato da Giovanni Marconato, con contributi di Giovanni Bonaiuti, Gabriella Doderò, Antonio Fini e Beate Weyland, nasce dall'omonimo progetto dell'area Formazione Professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e muove dall'ipotesi che anche forme non convenzionali o non scolastiche di formazione possano rappresentare efficaci forme di attivazione e di supporto all'apprendimento, e presenta una raccolta selezionata e ragionata delle acquisizioni degli ultimi anni della ricerca internazionale sulla cognizione e sull'apprendimento, mettendo a disposizione degli operatori del *Life Long Learning* e della Formazione Professionale Continua un set di strumenti per rendere ricche ed efficaci le loro pratiche. I temi sviluppati nella pubblicazione non sono certamente nuovi per gli studiosi dell'apprendimento e della cognizione (sugli stessi argomenti è disponibile un'eccellente e ampia letteratura), ma per gli operatori della formazione continua, per le persone che sono alle prese con il fare quotidiano, sono utili perché non sempre fanno parte della strumentazione d'uso corrente. I temi oggetto della pubblicazione sono stati identificati dagli autori esplorando la letteratura internazionale e le rassegne di pratiche formative con adulti. Nella vastità delle concettualizzazioni e delle pratiche, si sono compiute delle selezioni arbitrarie che hanno portato a dare risalto ad alcuni elementi e a trascurarne altri. La rassegna non può quindi dirsi esaustiva di ciò che lo stato dell'arte mette a disposizione, ma può manifestare una ragionevole certezza che le acquisizioni maggiormente accreditate della ricerca sulla cognizione e l'apprendimento non siano state trascurate. La pubblicazione può essere vista come una mappa dei territori maggiormente significativi per chi intenda muoversi nello spazio della formazione continua e presenta una prima parte dove sono contenute quattordici schede descrittive di soluzioni operative, ovvero di mo-

delli didattici. Si tratta di modalità di organizzare l'offerta formativa caratterizzate da differenti combinazioni di elementi didattici ed organizzativi e sono desunte dalla letteratura internazionale e dall'esperienza degli autori; nella seconda parte sono invece contenute undici schede descrittive di teorie e/o di visioni dell'apprendimento, ovvero di modelli concettuali. Si tratta di concetti da assumere come base e riferimento per lo sviluppo di differenti applicazioni didattiche; la terza parte contiene dodici schede che sviluppano alcuni concetti significativi nel discorso professionale e che possono aiutare a mettere nella giusta luce alcuni aspetti che spesso vengono trascurati nella concezione, nella progettazione e nello sviluppo della formazione, ma che determinano le soluzioni operative adottate.

Allegato alla pubblicazione cartacea è presente un DVD contenente un ambiente di apprendimento digitale *problem-solving oriented*, l'"ipertesto per la flessibilità cognitiva" che è l'esemplificazione di uno dei modelli didattici illustrati nella pubblicazione e rappresenta anche lo sforzo di dare fondamento pratico alle ipotesi operative ed alle teorie oggetto della stessa. L'ipertesto è un vero e proprio ambiente di apprendimento da utilizzare per arricchire la competenza di ideazione e sviluppo di nuove offerte formative per persone adulte: si esplora attraverso una navigazione incrociata di casi, punti di vista e tematiche trasversali e consente di affrontare nuove situazioni problematiche utilizzando le nuove conoscenze per generare soluzioni organizzative e didattiche risolvendo i "transfer cases" presenti nell'ambiente stesso.

G. Mejia Gomez

LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 429.

Quella di Lipari è una poderosa ricerca empirica qualitativa sulla poliedrica figura del formatore, realizzata nel 2011, per conto dell'Associazione Italiana Formatori (Aif). Il territorio esplorato è un vasto insieme di professionalità, difficile da circoscrivere, che comprende formatori/trici *free-lance* e formatori/trici operanti nell'area "risorse umane" di grandi e medie aziende o nelle pubbliche amministrazioni o nelle agenzie di formazione accreditate dalle Regioni, tutti gravitanti nel circuito dell'Aif, che rappresenta uno dei più importanti punti di riferimento associativo dei formatori italiani. La domanda principale a cui lo studio tenta di rispondere è: "chi e che cosa sono i formatori oggi in Italia?" e il focus dell'analisi è il loro agire pratico. Restando sempre ancorato ai dati raccolti sul campo – attraverso osservazioni etnografiche, interviste individuali e di gruppo, storie di vita che hanno coinvolto complessivamente più di un centinaio di formatori e formatrici – e assumendo una prospettiva ermeneutica, l'autore offre un importante contributo alla comprensione dell'identità professionale e sociale dei formatori.

Il primo capitolo, riprendendo anche temi già presenti in un lavoro precedente dell'autore (*Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2002), presenta una panoramica teorica sulle dinamiche evolutive della formazione in Italia, negli ultimi decenni, e costituisce lo sfondo all'interno del quale collocare la successiva esplorazione sulla figura del formatore e insieme la chiave interpretativa assunta dall'autore. Il secondo capitolo descrive accuratamente tre contesti di azione all'interno dei quali si danno le pratiche formative. Il cuore del libro è il terzo capitolo che dà conto dei principali risultati della ricerca offrendo una descrizione densa della formazione-in-azione e dei diversi modi di "fare formazione". Vengono analizzate le classiche pratiche d'aula e quelle progettuali, ma anche le pratiche manageriali e organizzative, e infine quelle innovative della ricerca-azione e della facilitazione e quelle drammaturgiche. Il qua-

dro dei modi di interpretare la pratica formativa è talmente articolato da indurre l'autore a parlare di "arcipelago professionale". Il quarto capitolo, sempre commentando i risultati della ricerca empirica, mette a fuoco i tanti modi in cui si diventa formatori e dunque i processi di formazione dei formatori. Il quinto capitolo mette a tema l'identità professionale e sociale dei formatori, dando voce ai modi in cui essi stessi si percepiscono e a come li si vede dall'esterno. La difficoltà di definire "chi e che cosa" sia il formatore sono legate all'instabilità endemica che oggi caratterizza sia questa figura professionale, sia i contesti (aziende, Pubbliche Amministrazioni, Formazione Professionale) all'interno dei quali si svolgono le sue pratiche. L'ultimo capitolo si interroga infine sull'esistenza di una comunità professionale dei formatori, sempre a partire dalle testimonianze raccolte.

Il testo alterna esposizioni teoriche e letture interpretative con la narrazione di storie riguardanti i contesti d'azione dei formatori, ma soprattutto il loro modo di operare, i percorsi del loro apprendistato professionale, le loro percezioni identitarie. È proprio questa alternanza che rende il lavoro particolarmente convincente ed attraente. Nell'insieme si tratta di un'opera eccellente.

G. Tacconi

CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.

Quali strategie per l'insegnamento è consigliabile adottare? Quali errori didattici rischiano di compromettere la riuscita delle lezioni in aula? Quali sono le recenti acquisizioni della ricerca scientifica nel campo della didattica? L'agile manuale di Calvani cerca di rispondere in modo essenziale a queste domande, che possono interessare sia i giovani insegnanti alle prime armi, sia gli insegnanti più esperti che però desiderano continuare ad interrogarsi.

Dopo una breve introduzione, il volume si divide in sei capitoli. Il primo, "Apprendimento, insegnamento efficace e teorie dell'istruzione: punti di convergenza", fornisce spunti tratti dall'*Instructional Design*, ossia dal "campo, che cerca di definire e verificare i criteri che guidano l'istruzione efficace" (p. 19), confrontandoli con l'analisi delle pratiche degli insegnanti efficaci, in modo da combinare opportunamente teoria e pratica. Alcuni concetti e teorie del passato sono ritenuti ancora validi; tra essi si individuano in particolare i seguenti: l'azione riflessiva, riferibile a Dewey; alcune conseguenze della teoria degli schemi cognitivi elaborata da Piaget; i concetti di linguaggio interiore e di "zona di sviluppo prossimale", ereditati da Vigotskij; il concetto di "rinforzo positivo" riferibile al comportamentismo di Skinner; le nozioni di autostima e di valutazione formativa; gli spunti del cognitivismo e del costruttivismo e quelli che puntano sulla collaborazione e sullo sviluppo del pensiero divergente. Tra i numerosi suggerimenti offerti, l'autore sembra attribuire particolare importanza alla teoria del carico cognitivo, che sta alla base di numerose buone pratiche, volte essenzialmente a ridurre tutti i fattori distrattivi o non essenziali per un apprendimento efficace (carico cognitivo esterno) e a mantenere a livello adeguato il carico cognitivo intrinseco, ossia il carico di lavoro imposto di per sé da un compito. Tutto ciò risulta utile per fissare gli apprendimenti nella memoria a lungo termine, dato che la memoria a breve termine (o memoria di lavoro) non può acquisire troppe informazioni nello stesso momento. Da questa constatazione derivano non solo l'importanza delle preconcoscenze nell'apprendimento, ma anche la valorizzazione dell'anticipazione, della rievocazione e della metacognizione, di cui vengono fornite nel testo chiare e schematiche definizioni. I metodi didattici

degli insegnati riconosciuti efficaci presentano corrispondenze con i riferimenti precedentemente descritti. Il secondo capitolo, "Come descrivere l'insegnamento. Architetture e formati dell'istruzione", si concentra sulle architetture dell'istruzione, che differiscono essenzialmente in base al "controllo richiesto al docente o all'allievo, al grado di prestrutturazione del materiale fornito dal docente, alla quantità di interazioni e alla loro direzione (alunno-docente, alunno-alunno, alunno-sistema)" (p. 45). Si tratta delle seguenti architetture: recettiva, comportamentale, a scoperta guidata, simulativa, esploratoria, collaborativa. Ad esse corrispondono diversi formati didattici: la lezione tradizionale, nelle sue diverse articolazioni, l'approccio tutoriale, il *problem solving*, la simulazione, l'apprendimento di gruppo e l'espressione autonoma. Architetture e formati, in estrema sintesi, possono ridursi a due modalità di insegnamento: quella chiusa ed erogativa e quella aperta e problematica. Il terzo capitolo indaga la questione di "Come integrare testo, immagine, audio e video". La maggior parte della comunicazione didattica si serve del testo orale e scritto, che tuttavia spesso risulta di difficile comprensione per gli allievi. Calvani suggerisce dunque di semplificarlo attraverso opportune accortezze quali l'attenzione sugli elementi più rilevanti, la coesione del testo, l'esplicitazione dell'implicito, la trasformazione, quando possibile, del testo astratto in storia, gli interventi attivi sul testo attraverso appunti, parafrasi, commenti, riassunti, schemi, mappe concettuali. Per quanto concerne l'utilizzo di *visuals* e l'integrazione con il testo, si mette in guardia da vari errori, tra cui la convinzione che l'immagine possa assumere solo funzione decorativa o essere utile per divertire lo studente o per suscitare in lui determinati stati d'animo. Risulta comunque utile servirsi di più canali cognitivi (per esempio, visivo e uditivo) contemporaneamente, senza produrre sovraccarico cognitivo su un unico canale. Il quarto capitolo, intitolato "Insegnare ad apprendere", sottolinea l'importanza di insegnare non solo specifici contenuti, ma anche una metodologia, utile per imparare autonomamente. Lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo, di abilità quali l'autoregolazione, l'auto-monitoraggio e l'atteggiamento positivo verso lo studio, si rivela cruciale per la buona riuscita dell'alunno. Dopo aver opportunamente distinto tra strategie naturali e insegnate, l'autore propone metodi utili per la comprensione e lo studio del testo. Il docente dovrebbe rendere la lettura un compito attivo, proponendo di intervenire sul testo mediante azioni di complessità gradatamente crescente, quali la ripetizione, l'elaborazione, la trasformazione. Un'altra strategia è la cosiddetta SQR3, sigla che indica le tappe fondamentali per la comprensione, ossia *Survey, Question, Read, Recall, Review*. Infine l'autore avverte della proliferazione di diversi metodi di studio, alcuni dei quali troppo complessi e poco utili concretamente: ogni allievo infatti può sviluppare una strategia personalizzata. I capitoli quinto e sesto offrono infine una sintesi e una conclusione su quanto già affrontato nelle altre parti. Assai utile risulta il paragrafo dedicato alle false credenze didattiche diffuse nella scuola, per esempio l'idea che quanti più stimoli si offrono e quanto maggiore è il grado di multimedialità, tanto meglio sarebbe; la convinzione che bisognerebbe sempre partire dagli interessi spontanei del discente, oltre che dal fare e dalla realtà concreta e manipolabile; l'idea che l'allievo dovrebbe lavorare con la stessa modalità del ricercatore o che bisognerebbe sempre assecondare gli stili cognitivi dell'allievo, senza tenere conto delle differenze tra ragazzi e adulti, ossia della minore articolazione linguistica e della diversa *expertise*.

Il manuale è corredato anche da due appendici e da un glossario: la prima appendice è dedicata al *microteaching* e alla *videoannotation*; la seconda propone un commento ai casi tipici introdotti nella premessa e risulta utile per comprendere vantaggi e svantaggi di determinate scelte didattiche, come il lavoro collaborativo, la lettura e la comprensione di un testo con questionario, la classica lezione con l'ausilio del libro di testo. I termini tecnici menzionati nel testo sono accompagnati da un asterisco che rimanda al glossario stesso.

L'utilità e la chiarezza del manuale di Calvani sono evidenti. Pregevole è anche la coerenza tra i consigli elargiti e la strutturazione stessa del testo; ad esempio, l'importanza delle anticipazioni,

dei riassunti conclusivi, della concisione dei messaggi veicolati e del lavoro attivo sul testo è affermata ma anche tradotta nella struttura dei capitoli che sono sempre preceduti da introduzioni e corredati di conclusioni, schemi, elenchi che aiutano a memorizzare i concetti chiave. Inoltre, in premessa, l'autore offre casi concreti che danno da pensare per suggerire possibili soluzioni al termine del volume, mantenendo sempre la consapevolezza che "il valore di tali suggerimenti ha carattere probabilistico e che questi non possono mai essere applicati in modo pedissequo, in quanto le differenze contestuali sono sempre presenti e possono incidere anche in modo rilevante" (p. 109). L'unico appunto al testo è forse da rintracciare nell'eccessiva ripetizione dei medesimi concetti (per esempio, quasi tutta la prima parte del capitolo quinto rispiega essenzialmente teorie e principi già ampiamente illustrati in precedenza). In qualche punto sarebbe stato invece opportuno arricchire la spiegazione di ulteriori esempi concreti.

Gabriele Masaro

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

Vale la pena di richiamare questo lavoro di Elio Damiano, anche se pubblicato qualche anno fa. Il libro infatti affronta, nella prima parte, la problematica del sapere-insegnante che ha radici lontane nel tempo e che pone i seguenti, sempre attuali interrogativi: esiste un sapere-insegnante? Si tratta di un sapere di "scienza" o di un sapere di "esperienza"? Si tratta di un sapere tecnico, artistico, artigianale, morale o rappresenta un po' tutte queste cose insieme? Sono corretti i postulati del comportamentismo, che considera l'apprendimento come esito necessario, prevedibile e controllabile dell'insegnamento? L'autore risponde a queste domande sostenendo che la realtà dell'insegnamento è estremamente ricca, variegata e complessa e non si presta a definizioni semplicistiche e riduttive. È vero che l'insegnamento è per certi aspetti una forma d'arte, che esige dunque intuizione, creatività ed improvvisazione, ma non è (e non può essere) solo questo. È vero che è un tipo di conoscenza che si acquisisce prevalentemente sul campo, nell'agire, nell'esperienza diretta e negli scambi quotidiani con alunni, genitori, colleghi, ma esiste anche un sapere professionale, stratificato a più livelli (cognitivi, procedurali, relazionali, sociali, esistenziali), che non è solo innato ma va nutrito e curato assiduamente. L'insegnamento è dunque oggetto di "esperienza", ma anche di "conoscenza" e di studio. È vero, poi, che il fine ultimo dell'insegnamento è l'apprendimento, ma non esiste una relazione rigida, di tipo causale, che spieghi l'apprendimento come effetto e risultato scontato dell'insegnamento. Il Modello Didattico Process-Product ha il limite di identificare processo e risultato, trascurando il soggetto in formazione, che è tutt'altro che passivo e che non solo "resiste", dice Damiano, ma influenza attivamente il lavoro dell'insegnante e la sua attività didattica.

Nella seconda parte del volume l'autore presenta il Modello della Didattica per Concetti, un modello innovativo, che si pone come soluzione al dibattito che vede contrapposti sapere disciplinare (disciplinarismo) e sapere educativo (pedagogismo), e che individua nei concetti e nei processi di concettualizzazione il punto di incontro tra due posizioni condivisibili ma necessariamente da coniugare, in quanto gli errori da evitare nell'insegnamento sono proprio due: esercitare un "mestiere senza saperi", fatto solo di esperienza, buon senso, innato talento, oppure un "sapere senza mestiere", fatto solo di grande cultura ma privo di conoscenze specifiche di metodo. Gli assunti fondamentali della Didattica per Concetti sono due: a) l'insegnamento è un lavoro sui saperi, nel senso che, se non ci fosse un sapere da insegnare, non ci sarebbe una valenza

sociale del ruolo di insegnante; il compito di quest'ultimo è infatti proprio quello di rendere il sapere scientifico rilevante, fruibile, apprendibile dagli studenti e, in ultima istanza, di trasformare, utilizzando tutti i margini di opzionalità, i saperi programmati in saperi insegnati; b) esiste un rapporto tra sapere e concetti, nel senso che i concetti sono gli elementi costitutivi del sapere e sono il luogo in cui il sapere si salda con il linguaggio.

Il Modello consta di una sequenza procedurale suddivisa in tre fasi distinte ma correlate tra loro: la Progettazione, la Conduzione e la Valutazione. La fase di Progettazione, a sua volta, si scompone in tre momenti: Mappa Concettuale, Conversazione Clinica e Matrice Cognitiva. La Mappa Concettuale è la definizione sistematica del concetto che si vuole insegnare; è la fase in cui il docente è chiamato a scegliere un contenuto rilevante da insegnare e quindi è il momento in cui si esprime tutta l'*intenzionalità educativa* dell'insegnante; per costruire una Mappa Concettuale l'insegnante si serve di mediatori didattici prevalentemente di tipo iconico e simbolico (immagini, schemi, grafici), che hanno il grande vantaggio di far trasparire i processi di concettualizzazione messi in atto, e con questo importante passo iniziale è in grado di accertare il livello di padronanza dell'argomento prescelto, i significati più profondi dell'Oggetto Culturale, gli attributi definienti, le correlazioni tra i concetti e l'ordine gerarchico degli stessi. Si tratta dunque di un efficace strumento autoformativo. La seconda fase della progettazione è la Conversazione Clinica, ossia una tecnica che intercetta il "sapere non esperto" dei soggetti in apprendimento, il loro bagaglio di conoscenze frutto di esperienze disparate, e ha proprio lo scopo di mettere in relazione i concetti "sistematici" del sapere scolastico, esperto, e i concetti "spontanei" degli studenti. Questa tecnica si definisce clinica perché ha una specifica funzione diagnostica: l'insegnante si pone problemi, formula ipotesi, varia le condizioni per verificare le convinzioni, e attraverso le domande-stimolo, l'analisi delle risposte e le domande-specificazione controlla ogni ipotesi in base alle reazioni provocate dalla conversazione. È sicuramente una fase essenziale "perché associa gli alunni alla programmazione didattica, assegnandogli un ruolo attivo di co-operatore del processo di insegnamento/apprendimento". Esistono molte difficoltà insite in questa operazione, in quanto, anche se si appronta un protocollo di intervista, sono molteplici gli aspetti di imprevedibilità e le variabili poco controllabili; ecco perché va condotta seguendo precise regole metodologiche e con estremo rigore e correttezza. In questa fase, inoltre, l'insegnante si mostra in una veste nuova, quella di osservatore curioso e attento, desideroso di capire ciò che gli studenti pensano veramente. Attraverso le informazioni acquisite con la Conversazione Clinica si giunge poi alla costruzione della Matrice Cognitiva che rappresenta l'espressione delle teorie "ingenue" degli alunni e consente dunque l'aggancio alle conoscenze pregresse. Il termine *matrice*, infatti, dice Damiano, "esprime il potenziale generativo degli schemi di assimilazione preesistenti presso il soggetto, in quanto è a partire da questi che potrà essere organizzata la nuova conoscenza, stabilendo dei collegamenti ed entrando a far parte della struttura precedente ... le conoscenze durature devono collegarsi e integrarsi in un quadro concettuale coordinato ...". Dal confronto (analisi delle continuità e delle divergenze) tra i concetti spontanei della Matrice Cognitiva e i concetti sistematici della Mappa Concettuale si definisce poi il Compito di Apprendimento. Si tratta di un altro momento importante che vede coinvolto lo studente, il quale è invitato a prendere coscienza dei risultati da raggiungere per padroneggiare l'argomento proposto. Ed è questo il tratto saliente della Didattica per concetti: assegnare all'alunno un ruolo di primo piano nel progetto didattico, che diventa così un lavoro condiviso e partecipato. Un riconoscimento di ruolo che responsabilizza lo studente e lo impegna in quanto soggetto attivo che costruisce i propri saperi. L'ultimo passaggio della progettazione dell'Unità Didattica è poi la Rete Concettuale che rappresenta il progetto esecutivo, cioè il percorso a tappe (*blocchi*) da seguire per il lavoro di aula e per facilitare la costruzione del concetto da parte degli alunni; in questa fase il docente è chiamato ad ottimizzare le risorse a disposizione e a raggiungere il miglior risultato possibile sotto il profilo cognitivo e metacognitivo. È un iti-

nerario di massima che risulta preliminare alla Conduzione effettiva dell'Azione Didattica, i cui passaggi interni prevedono poi la scansione in Fasi di Lavoro, cioè singole "unità di tempo" in cui si organizzano i diversi blocchi dell'Unità Didattica e si esprimono le interazioni insegnante/alunni/oggetto culturale. Trattandosi del vivo del lavoro d'aula, occorre che l'insegnante sia in grado di adattarsi flessibilmente alle differenti situazioni del contesto di apprendimento e alle reazioni emergenti. Riconducibile alla fase di Conduzione vi è infine l'attivazione dei Mediatori Didattici impiegati nell'Azione Didattica, che si suddividono in diverse tipologie: Attivi, Iconici, Analogici e Simbolici. Essi rappresentano differenti modalità per far variare le interazioni tra Soggetto in apprendimento e Oggetto Culturale. Fondamentale infine è la fase di Valutazione, che in realtà è presente in ogni passaggio della progettazione e della conduzione dell'azione didattica. Essa rappresenta il momento intelligente dell'attività perché consente di apprendere dagli errori e raccogliere le informazioni utili per regolare le azioni successive. Serve allo studente, il quale può comprendere il perché dei risultati positivi o negativi e anche imparare su come imparare (metacognizione), ma serve anche all'insegnante, il quale ha l'occasione di imparare dall'esperienza e di svolgere al tempo stesso il ruolo di regista e critico, regolando continuamente la sua azione in ogni singola fase e alla fine dell'Unità Didattica per riprogettare eventualmente l'itinerario e modificare le scelte che sono risultate poco adeguate al raggiungimento degli obiettivi. Con la valutazione in itinere e sommativa (finale) l'insegnante può quindi verificare i risultati dell'apprendimento e formulare un giudizio sulla qualità del suo insegnamento.

Il compito dell'insegnante così come traspare da questa metodologia didattica è quello di guida, di coordinatore del lavoro degli alunni. Ed è proprio sul lavoro, sul far fare, che si concentra la Didattica per Concetti di Damiano; la scuola deve infatti configurarsi come la "pazienza del laboratorio", dove i saperi si fanno e si rifanno, alla maniera di una tela delicata e faticosa. L'insegnamento non è trasmettere ma "camminare insieme", costruire progressivamente i saperi passo dopo passo, unire indissolubilmente informazioni e operazioni compiute sopra le informazioni. Il migliore insegnante non è il più sapiente, né colui che lavora di più, ma colui che fa lavorare meglio gli alunni, nel modo più intelligente, più stimolante e più efficace. La Didattica per Concetti proposta da Damiano si colloca proprio in questa prospettiva e individua nelle seguenti azioni l'essenza dell'insegnamento: alimentare il lavoro di apprendimento, guidarlo, graduarlo, differenziarlo, correggerlo, riesaminarlo e riprogettarlo, se occorre. Quanto esposto finora può sembrare una sequenza metodologica lineare, un tracciato regolare, scontato. In realtà si tratta di procedure molto articolate e complesse, che si acquisiscono col tempo e l'esperienza ma che vanno applicate e maturate in qualunque ambito disciplinare, se non vogliamo che l'insegnamento vesta i panni di quella medicina d'urgenza su un campo di battaglia, quando si è costretti ad arrangiarsi con mezzi di fortuna. Oggi più che mai la scuola sta vivendo una stagione di grandi sfide e l'insegnante è chiamato a proporsi come professionista consapevole e capace, con il preciso compito di dare sapore a ciò che insegna, di possedere spirito aperto, di essere testimone critico del sapere e ricercatore incessante della conoscenza, in grado di contagiare in tal senso gli studenti che gli sono stati affidati. Solo acquisendo un sapere sull'azione di insegnare, sarà in grado di affrontare le sfide del contesto scolastico, dare uno sfondo di senso all'azione didattica con conseguenti ricadute sulla gratificazione dei propri allievi, sulla loro fiducia di apprendere, sul loro valore.

L. Iaconinoto



GOLA G., *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*, Cleup, Padova, 2010, pp. 169.

Il testo offre una lettura su alcune dimensioni dell'agire dell'insegnante di tipo implicito e su come molte delle conoscenze dell'insegnante possano essere recuperate.

Esplicitare le abilità nascoste dell'insegnante, gli schemi ingenui e *habitus* posseduti dagli insegnanti, intesi come *corpus* di conoscenze ed atteggiamenti, manifestazioni più o meno consapevoli di pensiero, percezione e azione o conoscere la pedagogia nascosta, comprendere quali convinzioni, credenze, interpretazioni siano esercitate dagli insegnanti, ed infine, riscoprire le conoscenze che essi agiscono durante la pratica, fonda l'intento di queste pagine.

Le dimensioni implicite della conoscenza dell'insegnante rivelano la funzione determinante della cultura nel costruire/decostruire le condizioni del nostro pensare, rivelano forme di comunicazione sociale (e conseguentemente anche di insegnamento) di cui non si ha sempre piena consapevolezza né di chi insegna, né di chi apprende. Rivelano, ulteriormente, che nelle azioni di insegnamento possano sussistere memorie, convinzioni, rappresentazioni poco articolate e spesso nascoste acquisite mediante l'azione e che vanno ad implementare quel repertorio di conoscenze tacite e abitudini dell'insegnante, che possono generare teorie pratiche personali sull'agire didattico.

L'ipotesi sottesa dell'autore è che si può osservare l'insegnamento e la pratica didattica con *occhi diversi*. Il sapere dell'insegnante è, in adesione alle prospettive descritte, un sapere non precisamente definito che non si apprende per trasmissione e acculturazione accademica, ma un sapere che si elabora nel corso del tempo, un sapere generato all'interno della pratica stessa (*knowledge of practice*), significa insistere sull'esistenza e la fondatezza di un sapere pedagogico pratico (*teachers' practical knowledge*).

Nella prima parte si esplorano alcuni significati e paradigmi di un sapere dell'insegnamento e delle conoscenze dell'insegnante, apprese e agite, siano esse esito di processi di apprendimento espliciti, teorie implicite o pratiche situate, che influenzano soggettivamente saperi, comportamenti e attività didattiche.

Nella seconda parte vengono presentate alcune ricerche empiriche (pubblicate su riviste internazionali di settore), in continuità con i ragionamenti teorici, sulle dimensioni *nascoste* dell'insegnamento, generative di nuove conoscenze pedagogiche e di ristrutturazione del pensiero e delle credenze degli insegnanti sulle proprie pratiche (*teacher lore; teacher practical knowledge*).

L'attenzione posta alla lettura delle esperienze di ricerca, pone alcune basi per affermare una pedagogia sull'azione didattica come scienza prima, capace di elaborare le riflessioni e definire le proprie coordinate teoriche a partire dalle esperienze educative e didattiche stesse.

Solo uno *scandagliamento* dell'agire professionale su tutti gli stadi della professionalità docente (dai saperi all'essere) è una via utile e quasi obbligata per portare in superficie alcune dimensioni dell'agire didattico (come le precognizioni, i pregiudizi), favorendo una capacità di analisi semiotica dei sistemi di significazione, della dimensione esperienziale e razionale sull'azione stessa, in modo da ampliare la propria intenzionalità pedagogica di cui l'insegnante si nutre.

A parziale rinforzo di un processo conoscitivo si propongono due narrazioni di vita di classe e di esperienze di insegnamento (la storia di *Anna* e di *Cynthia*), e sul modo di insegnare, di mutamenti e ripensamenti sul proprio agire, sulle proprie conoscenze pratiche e sui propri pensieri. Le storie degli insegnanti, presentate, potrebbero farci immaginare una pedagogia come sapere di casi, casi esemplari che aiutano a chiarire processi di pensiero, azione e riflessione, utili per un confronto di fronte a situazioni analoghe.

I racconti di vita degli insegnanti, sono una via rappresentazionale del sapere e delle esperienze (non l'unica e non la sola, si pensi ai laboratori riflessivi, agli esercizi di conversazione guidata, alla scrittura autobiografica, alla ricerca guidata sulle proprie pratiche, alla rielabora-

zione degli incidenti critici) per sostenere teorie in uso con teorie scientifiche, oggetti culturali (come il sapere della disciplina) con pratiche di azione, processi cognitivi e pensieri riflessivi sulle stesse azioni, regole della pratica, principi pratici e immagini mentali.

Definire un senso allo studio intorno alla *didattica nascosta* significa considerare che anche le pratiche didattiche possano costituire e rivelare una verità soggettiva latente di e per l'insegnante. Significa immaginare che gli insegnanti assumano la veste di docenti osservatori del proprio agire, una posizione che sta al confine tra essere docenti ricercatori e docenti pensosi, tra ricerca sulle proprie pratiche e riflessione sulle stesse.

Con un nuovo *atteggiamento osservativo* – sostiene l'autore – si recupera una interpretazione del quotidiano agire didattico e soprattutto educativo, delle nostre ed altrui esperienze e dell'immagine di sé come insegnante che andrà ad attivare i propri saperi impliciti, cooperando a consolidare una *pluralità* epistemologica soggiacente il pensiero e la conoscenza dell'insegnante.

Gustavo Mejia Gomez



