

Luigi Gilberti\*

# Rileggere oggi *OPPI*documenti

Un laboratorio per cambiare la scuola  
(n. 1-2, 1979)

Gli operatori OPPI sono spesso riconosciuti per alcune caratteristiche delle loro proposte formative: si tratta dell'uso del gruppo, del lavoro di gruppo, di forme di contratto formativo, dell'uso del compito e di diverse scelte in ordine alla struttura del *setting*, ai tempi, ai materiali. Siamo riconosciuti, spesso, attraverso un fare e anche nei dibattiti interni spesso emerge il richiamo a questo fare, a questo che appare fondamento e identità della nostra Associazione: il "metodo OPPI". Diversamente, nei primi due numeri di *OPPI*documenti che raccolgono dieci anni di scritti, riflessioni ed esperienze, non è così: il fare, il "metodo OPPI", appare come esito coerente di scelte pedagogiche, culturali e politiche che vengono prima e che determinano l'asse metodologico e anche organizzativo dell'Associazione. Insomma: visione del mondo, della scuola, analisi della professionalità docente impongono scelte metodologiche e organizzative che non colludano con le cose come stanno, ma siano orientate al cambiamento possibile. Alcuni brani, liberamente estratti dal testo, mettono in evidenza l'approccio culturale e "antropologico" dell'OPPI negli anni '50.

- *Dal cinerama al laboratorio.* La scuola cinerama è organizzata soprattutto nella logica della rappresentazione del mondo; la scuola laboratorio è centrata sulla logica dell'operare nel mondo.
- *Dalla fabbrica di esecutori alla promozione di protagonisti.* Un contesto educativo che consenta ai ragazzi di crescere senza che a essi giunga la richiesta di essere come gli altri vogliono. Far sì che i ragazzi imparino ad "apprendere ad apprendere", a desumere informazioni da ciò che leggono e anche dai fatti, a far domande e a cercare le risposte, a confrontare i dati, a esprimere ciò che hanno appreso.
- *Verso il luogo di esperienze reali.* La scuola rimane il luogo dell'isolamento programmato dal reale: una scuola, cioè, dove ogni problema è ridotto alla sua dimensione puramente culturale, dove si discute e non si risolve, dove si parla e non si agisce, dove si analizza e non si progettano anche soluzioni da verificare nel reale.

\* Del Comitato scientifico dell'OPPI.

- *Dalla scuola delle materie alla scuola dell'esperienza.* Per l'insegnante si tratta del passaggio dal sapere al fare, piuttosto che al dire: cioè il passaggio dal suo sapere al fare professionale che comporta la costituzione di situazioni-stimolo per l'apprendimento e l'adozione di comportamenti a esse funzionali. La scuola allora potrebbe diventare un laboratorio di esperienze sociali, dove inevitabilmente ci si confronta, si comunica, si lavora ora da soli ora tutti insieme, ora in gruppi ed essendo sicuramente diversi gli uni dagli altri si deve decidere se imparare ad accettare chi è diverso o se imparare ad eliminare chi è diverso.
- *Dal fortino alla piazza del mercato.* Occorre una reciproca utilizzazione scuola-comunità: la scuola che utilizza le attività e i servizi realizzati in biblioteche, palestre e campi sportivi, amministrazione comunale, ufficio di collocamento, e così via, e che si avvale di artigiani, professionisti, agricoltori, artisti, medici, eccetera e uso delle strutture della scuola da parte di questi operatori attraverso uno scambio sistematico. Da qui la linea di fondo dei ogni intervento formativo, obiettivo irrinunciabile di tutte le proposte associative: nella formazione non si tratta semplicemente di aggiornamento del sapere ma di una trasformazione dell'operatività professionale in funzione dell'apprendimento.

### **L'ipotesi pedagogica e metodologica**

Senza entrare nel merito dei fondamenti epistemologici sottesi al “modello formativo”, affrontati nel n. 3-4 di *OPPI documenti*, credo sia utile, seppur sinteticamente, dar ragione delle linee di pensiero che nel testo fondano l'operatività dei corsi OPPI. Si tratta di opporsi a una visione tradizionale dell'apprendimento: “La proposta quindi si pone come effettiva alternativa al codice educativo tradizionale, quello che, semplificando molto, considera l'esito verbalizzato del conoscere più valido che non l'esito operativo del conoscere”. Da qui necessariamente l'apprendimento, inteso come un processo di ricerca, è privilegiato sull'insegnamento e la comunicazione fra chi apprende e chi insegna avviene su problemi, non sulle discipline di cui è portatore chi insegna.

Viene in evidenza, e in primo piano nel pensiero pedagogico, il concetto di processo e necessariamente nel processo si riorganizzano le relazioni tra docente e discente: “nel percorso formativo il conduttore del processo è colui che apprende, non colui che insegna, e non si dà apprendimento efficace se chi apprende non diviene protagonista del proprio processo di apprendimento, consapevole dei propri bisogni, responsabile della domanda di cambiamento”. In questo quadro, molto sinteticamente tratteggiato, il soggetto che apprende non impara da solo, la mobilitazione delle energie di chi apprende è facilitata dal condividere con altri la situazione di ricerca quando questa si struttura su problemi reali da risolvere e su compiti da assumere. Viene alla luce, quindi, e ne discende, uno degli oggetti metodologici più evidenti e visibili del “metodo”: si

tratta del gruppo, del lavoro in gruppi, del gruppo su compito. Il gruppo ha una funzione strategica essenziale nel processo di apprendimento. Infatti:

- tiene costantemente attivo il tasso di problematizzazione [...]. La varietà di competenze e di esperienze presenti nel gruppo impedisce infatti di banalizzare problemi;
- costringe a elaborare nel dialogo;
- protegge i singoli dalla paura di affrontare il cambiamento che ogni ricerca comporta;
- i singoli partecipanti a un gruppo di ricerca sono di fatto portatori di una somma di esperienze e di informazioni difficilmente reperibili altrove.

Posta così, come cardine del percorso formativo, la struttura del gruppo e la ricerca, ne diviene una nuova e diversa visione del formatore che sfugge al modello universitario e deriva, invece, la definizione della propria identità professionale dalla competenza nella gestione del processo di apprendimento per ricerca socializzata.

Per l'OPPI, già negli anni '70, l'azione professionale del formatore si realizza nel programmare per gli utenti situazioni apprendimento per ricerca socializzata, nel gestirle e nel tenerle costantemente sotto controllo: "I formatori sono dunque essenzialmente degli assistenti alla ricerca, con funzioni diversamente distribuite nei diversi momenti della ricerca: esperti del contratto, moderatore di gruppo, moderatore di intergruppo, esperti dell'informazione".

## Il modello formativo

Si colloca così, all'interno e in relazione con l'analisi del reale e con la definizione degli obiettivi o dei fini dell'azione pedagogica, l'organizzazione del fare orientato agli obiettivi e la scelta metodologica. Insomma non si è "esperti di metodo" se non si ha una visione del mondo e della persona che apprende, un asse valoriale di riferimento, se non si opera una scelta in ordine agli obiettivi (l'aspetto assiologico del ragionare pedagogico) e in *OPPI*documenti, n. 1-2 è così. Più avanti (vedi articolo di A. Varani) un'analisi approfondita del metodo OPPI, che, già descritto nel nostro testo, comporta l'attivazione di diversi momenti, strumenti e professionalità quali:

- il contratto formativo;
- il documento di base;
- il lavoro di ricerca socializzata: i gruppi di lavoro su compito;
- il compito;
- i momenti di informazione;
- la produzione;
- il controllo socializzato della ricerca: l'intergruppo.

Qui vale la spesa di sottolineare una figura che era centrale nella struttura dei corsi OPPI e che raramente oggi si riesce a mettere in campo per le diverse condizioni organizzative ed economiche: si tratta del *moderatore di gruppo*. Al-

cuni estratti dal testo mettono bene in luce il ruolo fondamentale di questa figura in un percorso di apprendimento costruito sul gruppo di lavoro. “Innanzitutto è il custode del compito [...]. Garantisce quindi la metodologia della ricerca e l’uso delle informazioni in funzione del compito e non in funzione di elaborazione culturale”. “È il provocatore della consapevolezza, mette in atto una serie di stimoli per attirare l’attenzione dei partecipanti su quanto avviene sul piano dell’apprendimento e i suoi meccanismi profondi, sugli atteggiamenti di delega, di dipendenza, eccetera”. “Il gruppo è condotto a riscoprire come sorgenti di informazione tutta una serie di variabili (condotte degli operatori, esperienze dei partecipanti, vissuto del gruppo, struttura del corso, apporto degli altri gruppi) tradizionalmente trascurate e svalutate rispetto all’unica forma conosciuta di trasmissione dell’informazione: la parola dell’esperto”. “Egli è facilitatore dell’apprendimento [...]. Deve pertanto adottare comportamenti significativi: riformula interventi poco chiari, recupera indicazioni trascurate, facilita la verbalizzazione, la comunicazione, richiama i vincoli di tempo, riconduce il lavoro del gruppo nella direzione pattuita dal contratto”.

Ancora una volta, una funzione così decisiva nel percorso di apprendimento si orienta contando non sulla risorsa del suo sapere — supposto superiore a quello dei corsisti — e sulla efficace comunicazione del sapere, ma sulla lettura e sulla gestione del processo di lavoro. Da qui, dal processo di lavoro e dalle condotte di gestione del moderatore di gruppo, i corsisti hanno l’occasione di apprendere.

### **Ipotesi sul destinatario-tipo**

La riflessione pedagogica, la critica al sistema vigente, l’individuazione di obiettivi di cambiamento deve per coerenza affrontare l’analisi del docente e della sua professionalità a cui si rivolge la proposta di cambiamento, deve porsi il problema della domanda di formazione. Questo compito, preliminare all’elaborazione di una qualsiasi proposta specifica, deve essere assunto da una équipe alla quale necessita anche la competenza di “lettura della domanda”: “Una delle competenze, trasversali alle diverse funzioni assicurate dall’équipe tutoriale e indispensabile soprattutto in fase di progettazione di modelli di intervento, è la capacità di distinguere con chiarezza i bisogni formativi dalle richieste di formazione”.

La richiesta di formazione, così era individuata negli anni ‘70, era orientata fortemente sui contenuti, sull’accrescimento del sapere, verso uno sviluppo della capacità di risposta verbalizzante più che operativa. Da qui la conferma della differenza tra domanda e bisogno e la necessità di non rispondere a questo tipo di domanda, perché avrebbe significato confermare i docenti sempre più nella situazione di crisi da cui vorrebbero uscire, perché si riprodurrebbe nei loro confronti quel modello didattico che è all’origine del loro disagio professionale. Viceversa, per l’équipe tutoriale che assume la domanda di forma-

zione, formulare una ipotesi di risposta ai bisogni di formazione, reali anche se inespressi, significa proporre una vera e propria trasformazione della operatività degli insegnanti, che è più opportuno definire come “riqualificazione professionale” piuttosto che “aggiornamento”. È ovvio che tale riqualificazione può essere il risultato solamente di un processo di ricerca condotta in prima persona dagli insegnanti stessi e in nessun caso l’oggetto di un “travaso di sapere”, quale si può ottenere da cicli di conferenze tenute da esperti.

Il dato di partenza dell’analisi della domanda, e cioè della differenza tra questa e i bisogni, è la resistenza al cambiamento: «Tendenzialmente l’insegnante-tipo non sa trarre conseguenze operative dalla consapevolezza dei mutamenti socioculturali in atto, né ha coscienza della avvenuta istituzionalizzazione dell’incertezza e del mutamento nell’esistenza odierna. La resistenza alla problematicità è il dato di maggior peso nelle analisi condotte dalle équipes. Si tratta allora di fronteggiare il paradosso dell’aggiornamento, in quanto l’aggiornamento professionale non può darsi senza la disposizione a rivedere — quindi a rileggere come problema — una prassi consolidata e pertanto rassicurante, mentre la richiesta abituale di aggiornamento formulata dagli insegnanti è finalizzata ad aumentare la sicurezza e a ridurre il rischio professionale».

E ancora, in modo significativo, rispetto alla ricettività delle proposte, l’analisi mette in luce il non utilizzo dell’esperienza: «Un’altra carenza diffusa è la dispersione del vissuto professionale: l’insegnante a cui le équipes indirizzano la loro attenzione non ha un vissuto professionale perché non elabora gli accadimenti e non ha una storia professionale perché non riflette sul vissuto, non ne teorizza i mutamenti e non sa denominare le tappe logiche. È quindi irrilevante l’apprendimento che l’insegnante fa su se stesso perché gli manca il confronto tra momenti diversi dell’agire. Carenza di pensiero riflesso, qui intesa come carenza di teoresi, si rivela anche nell’ambito delle competenze disciplinari, tenacemente interpretate come normative da trasmettere e analogamente da ricevere in sede di aggiornamento o come normative da rifiutarsi di trasmettere».

Da qui per l’OPPI degli anni ’70 una resistenza nei confronti della attività di ricerca: «L’insegnante tipo ha un atteggiamento di sottomissione-ribellione alla propria disciplina, che ancor oggi è identificata col repertorio dei contenuti prescritti dai programmi scolastici o con repertori sostitutivi di quelli ministeriali. “Che cosa apprendere”, “perché”, “come”, sono interrogativi che l’insegnante rivolge ad altri — agli esperti — e non immagina che domande e risposte dovrebbe invece porle da sé a sé stesso, costituendo esse i punti qualificanti una ricerca professionale che solo gli insegnanti possono fare». Riproduciamo qui alcuni dei connotati pressoché costanti dell’insegnante tipico, nel testo denominate *carenze professionali*:

– una concezione della cultura come aggregato di depositi nozionistici suddivisi in sottocategorie (le discipline): la qualità della cultura è definita dalla ampiezza e quantità dei depositi;

- un possesso di discipline di sua pertinenza di tipo storico: la qualità di una conoscenza sta nell'essere definitiva e dirimente;
- il bisogno di un mediatore tra sé e le fonti di informazione-cultura;
- l'incerta discriminazione tra ideologia e documentazione; tra modello interpretativo e spiegazione; tra dato di fatto e opinione; tra problematicità euristica e incertezza metodologica; tra divergenza creativa e arbitraria manomissione dei vincoli logici di una procedura di ricerca, ecc.;
- la difficoltà nel leggere i propri bisogni formativi;
- un passato formativo carente della dimensione sociale (cognitiva, operativa, motivazionale) e dell'addestramento al lavoro di équipe.

Lapidaria e radicale quindi la sintesi: «Un uomo che fa ipotesi e prende decisioni, con rischio personale, in un tempo reale e in condizioni non schematiche (non può cioè analizzare tutto prima di agire) che si qualifica quindi per il suo coefficiente di trasformazione del contesto, non ha ancora spazio nella nostra scuola».

Da tutto questo, ma anche da un qualche *deficit* epistemologico chiamato nel testo “dipendenza dal modello dominante di razionalità”, nasce il problema del divario, nella pratica formativa degli anni '70, tra le carenze professionali individuate dai formatori e le richieste formulate dagli insegnanti. Da qui la consapevolezza della dialettica e della contraddizione che nasce nell'incontro tra l'ipotesi formativa (l'analisi della scuola, gli obiettivi di cambiamento e la metodologia conseguente) e la domanda che viene dagli insegnanti. E nel testo, con chiarezza: «una proposta formativa che si proponga di rispondere ai bisogni reali, ma non ancora consapevoli, deludendo le richieste esplicite, è sicuramente destinata a essere rifiutata. Viceversa, una proposta formativa che si limiti a rispondere alle richieste espresse incontrerà forse il favore degli insegnanti, ma non contribuirà a spostare i destinatari di un millimetro dalla loro posizione di partenza. È chiaro che per sfuggire all'alternativa di due soluzioni ugualmente sterili, è necessario pervenire a capire il “perché” dello scarto così consistente fra bisogni formativi e richieste, e sulla base di tale ipotesi, formulare delle proposte di intervento».

Il compito associativo nell'OPPI degli anni '70, così come è descritto nel primo numero di *OPPI documenti*, si pone con evidenza: si tratta di superare lo scarto fra richieste e bisogni. Da una parte le richieste degli insegnanti: «Gli insegnanti, nell'analisi della loro crisi professionale, tendono a segnalare soprattutto le carenze del sistema scolastico (o anche le carenze del sistema socio-politico) e le mutazioni intervenute nella popolazione degli allievi. Le loro richieste di aggiornamento significativamente, sono richieste di mezzi didattici più efficaci, di tecniche per “insegnare meglio” e di strumenti per capire meglio l'allievo al “fine di ottenere risposte scolasticamente più efficienti”. Gli insegnanti, nei corsi di formazione, tenderebbero a riportare richieste di:

- contenuti disciplinari;

- informazioni psicologiche di tipo descrittivo;
- modelli di lavoro scolastico, già definiti; da applicare;
- tecniche specifiche (drammatizzazione, audiovisivi);
- e ancora, quanto al metodo di lavoro, sembrano prediligere l’ascolto alla partecipazione.

Quanto ai problemi professionali, sono ricorrenti quelli relativi all’esercizio normativo della propria professione:

- valutazione e voto;
- disciplina e “casi” difficili;
- programmi scolastici.

Gli insegnanti chiedono sicurezza per gestire in modo “moderno” le loro materie. Manifestano esigenze rispetto a “cosa fare subito”. Tendono ad evadere la presa di coscienza di cambiamenti avvenuti nelle discipline a livello teorico ed evitano di trarre da sé le conseguenze operative». Di nuovo, con qualche radicalità, si formula un’ipotesi sulla causa di tale fenomeno: «Da sempre, infatti, chi va a scuola, ci va con la radicata impressione di rispondere alla domanda di altri, non per cercare risposte alla sua domanda. La natura “perversa” di questo modello consiste nel fatto che apparentemente si presenta come un modello innocuo, perché il massimo danno che può generare sembra essere quello legato all’inefficacia, cioè al non saper produrre i cambiamenti desiderati. In realtà esso esercita una pericolosa violenza sull’utente, proprio perché attraverso la sistematica negazione dei suoi bisogni, arriva a persuaderlo che tali bisogni o non esistono o non hanno diritto di esistere: col risultato di impedire lo sviluppo della coscienza di sé e quindi della capacità di progettare risposte autonome ai propri bisogni. Chi subisce una simile violenza, non ha in genere altra possibilità di difesa se non quella di rifiutarsi istintivamente al cambiamento voluto da altri, respingendo i “contenuti” della proposta, ovvero criticando la persona del docente: ma rimane comunque incapace di rovesciare il rapporto, di riappropriarsi della propria domanda, di collaborare “con colui che sa” per progettare una risposta soddisfacente, di esigere gli aiuti necessari per realizzarla e infine di controllare che venga correttamente realizzata».

Altrettanto radicale, quindi, l’ipotesi di intervento: «Tale ipotesi comporta la scelta di agire non tanto sugli insegnanti — per evitare di costituirli ancora una volta destinatari di messaggi — quanto piuttosto sulla situazione formativa, per facilitare il rovesciamento del rapporto didattico tradizionale. Il che significa far sperimentare agli insegnanti una situazione di ricerca nella quale sono costretti ad assumere un ruolo attivo».

Più avanti nel testo, a cui si rimanda la lettura, i dati, le tabelle numeriche, i grafici, le strategie organizzative e i modelli corsuali fattibili, in una analisi di realtà, di risposta alla domanda di formazione e le necessarie negoziazioni per confermare nella pratica organizzativa la coerenza con le ipotesi associative.

## Conclusione

Qui, in conclusione, vale la spesa di mettere in luce il compito primario dell'Associazione come emerge dalle sue pubblicazioni negli anni '70: il cambiamento della scuola attraverso la formazione, questa non è l'obiettivo associativo, ma lo strumento per perseguire l'obiettivo.

Il ripensamento delle figure chiave nel processo di formazione, la ridefinizione del *setting*, l'individuazione e l'uso di strumenti (anche alla mano, come cartelloni e nastro adesivo), i percorsi per riprofessionalizzare e riorientare competenze di chi fa formazione, non precedono, ma discendono dall'analisi del reale e dalla definizione dei fini associativi.

È l'orizzonte etico, politico, pedagogico che orienta e governa le scelte organizzative e metodologiche.

È solo la distanza da questo orizzonte che, oggi, genera l'interpretazione dell'operatore OPPI come "esperto metodologico" piuttosto che come "agente di cambiamento".