

Francesco Cortimiglia\*

## La didattica per problemi e i suoi strumenti: il *Diario di classe*

Il testo propone una riflessione su una esperienza didattica che si avvale della redazione di un *Diario di classe* in aula virtuale. È un esempio di didattica per problemi ispirata a una visione del dialogo educativo come attivazione di una ricerca di senso.

In un precedente lavoro, l'articolo "*Aule virtuali per la didattica*"<sup>1</sup>, è stato chiarito il contesto sociale dell'esperienza (la scuola e le associazioni professionali che sostengono l'esperienza educativa dei docenti), la visione integrata presenza/distanza che la connota e, soprattutto, la necessità di ricollocare il rapporto tra tecnologia e didattica all'interno del rapporto insegnamento/apprendimento, che ogni attività in classe presuppone e che il professionista dell'educazione è chiamato a esplicitare attraverso una riflessione condotta a ridosso della esperienza, con un dialogo continuo tra pratica educativa e riflessione teorica, realizzato sempre attraverso un confronto con gli studenti e con i colleghi, nella scuola come nelle associazioni professionali<sup>2</sup>.

Di qui la necessità di partire da alcune considerazioni sul significato del dialogo educativo con particolare riguardo alla questione della problematizzazione che attiva la ricerca e l'apprendimento: fondamentale per l'attività di cui ci accingiamo a narrare, ma alla base di tutta l'attività didattica. Perché l'ap-

\*Del comitato scientifico dell'OPPI.

<sup>1</sup> «*Bollettino della Fondazione Nazionale Fazio-Allmayer*», XXVI, n. 1, gennaio-giugno 2016, pp 55-73.

<sup>2</sup> La formazione dei formatori raggiunge in buona parte i suoi obiettivi «attraverso un apprendimento dall'esperienza all'interno di un processo riflessivo ed autoriflessivo» (MIGNOSI E., *La formazione dei formatori e la danzamovimentoterapia*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 2008). Un processo riflessivo che si attua soprattutto all'interno di Comunità di pratica e nelle sue articolazioni in gruppi in ricerca e apprendimento che favoriscono lo sviluppo professionale dei docenti.

Rimando a MAGNOLER P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, per il concetto di "sviluppo professionale" che passa attraverso la riflessività e la valorizzazione del sapere pratico nella sua interazione con i saperi teorici.

Riguardo la consapevolezza che non ci possa essere ricerca in ambito scolastico se non a partire dalle pratiche e dalle interpretazioni degli insegnanti stessi si vedano di DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004 e *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2006. Si veda anche PONTECORVO C., *La formazione di Insegnanti/ricercatori*, in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 1992, pp. 376-385.

prendimento è un processo di ricerca e «la comunicazione fra chi apprende e chi insegna avviene su problemi, non sulle discipline», che sono strumento e non obiettivo del processo formativo<sup>3</sup>.

## 1. Che cosa intendo per didattica per problemi

L'apprendimento come attività

Che l'apprendere sia una attività del soggetto che si appropria di nuove conoscenze è fatto ormai universalmente riconosciuto ed è chiaramente espresso dallo stesso termine: apprendere è afferrare e portare dentro di sé (da *apprehendo*, afferro, prendo, mi impadronisco); è sinonimo di imparare che vuol dire procurarsi, far propria la conoscenza (da *paro*: procuro, procaccio, acquisto).

Almeno un secolo di studi pedagogici<sup>4</sup> hanno reso l'espressione apprendimento attivo una ripetizione pleonastica (l'apprendimento è attivo o non è) e persino i documenti ministeriali ci ricordano, da qualche decennio, che «l'apprendimento scolastico è un processo dinamico e relazionale di costruzione di significati attraverso esperienze e conoscenze»<sup>5</sup>.

Elemento fondamentale della professionalità docente è pertanto la capacità di problematizzare e attivare una ricerca di significato insieme agli studenti<sup>6</sup>. Una ricerca che consente l'acquisizione e la mobilitazione di significative risorse cognitive, la costruzione di competenze per la soluzione di problemi, una continua sistematizzazione degli apprendimenti in nuove sintesi. Per avviare e regolare questo processo ha una grande importanza la considerazione delle disposizioni individuali degli studenti che è parte costitutiva delle loro competenze.

La curiosità e il piacere dell'esplorazione

Apprendiamo in ogni circostanza spinti dalla curiosità<sup>7</sup>, dal piacere di afferrare quanto i sensi scoprono e di legarlo alla nostra esperienza precedente, procedendo così alla nostra esplorazione del mondo e alla costruzione della nostra identità.

Ogni conoscenza parte dall'esperienza del soggetto che lega continuamente

<sup>3</sup> Da *Esperienze per la ricerca di una metodologia innovativa nell'aggiornamento degli insegnanti*. Dispensa O.P.P.I. pubblicata in: «*Innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*», Assessorato Istruzione. Regione Lombardia, Milano, 1974, pp. 347ss; poi in «*OPPI documenti*» n. 1-2, gennaio-giugno 1979, p. 26.

<sup>4</sup> Mi riferisco fondamentalmente all'opera di J. Dewey, ma anche alla psicologia genetica di derivazione piagetiana e alle connesse teorie cognitivo-costruttiviste. Rimando a MORIN E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1986; UGAZIO V., *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1988; PONTECORVO C., *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

<sup>5</sup> DM 50 del 21 gennaio 1997, 1. *La centralità delle persone che apprendono*.

<sup>6</sup> «I soggetti che apprendono hanno posizione di centralità, nel senso che vanno favoriti e stimolati: la loro partecipazione consapevole – in forme sia individuali che collaborative – alle varie esperienze formative, l'atteggiamento di ricerca attiva nell'acquisizione della conoscenza, e l'esigenza di trovare un significato personale nel progetto comune di apprendimento». DM 50 del 21 gennaio 1997.

<sup>7</sup> La curiosità è per Bruner un tipico esempio di motivo intrinseco per l'apprendimento. «La nostra attenzione viene attratta da qualcosa di non chiaro, di indefinito o di incerto, su cui si sofferma finché il suo oggetto non diventi chiaro, definito, sicuro. In questo caso la soddisfazione consiste nel raggiungimento della chiarezza, o addirittura nel solo fatto di cercarla» (BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, p. 179s).

nuove conoscenze alle precedenti<sup>8</sup>, ma è sostenuta dalla nostra curiosità (*cupiditas sciendi*) che intuisce legami nascosti e indirizza l'esplorazione per svelarli.

A poco serve un insegnamento che parte dall'esperienza del discente e si sviluppa in modo adeguatamente graduato al suo livello di conoscenza e competenza, se non si favorisce un processo di esplorazione sostenuto dalla curiosità e dalla volontà di interpretare i segni della realtà.

## La problematizzazione

Passando dall'apprendimento informale alla considerazione di un apprendimento sistematico e strutturato, proprio dei luoghi della istruzione formale, quel che abbiamo detto a proposito della esplorazione sorretta da curiosità si precisa meglio e assume il carattere di indagine a partire da un problema. Si palesa insomma il legame imprescindibile tra ricerca e apprendimento. Solo chi è in ricerca apprende, solo chi ha curiosità di apprendere si metterà in ricerca e si sottoporrà a quella disciplina che gli consentirà di raggiungere risultati.

La costruzione della conoscenza nasce sempre da un problema, dalla domanda che formuliamo a partire da una difficoltà<sup>9</sup>. Come nella ricerca (perché il cielo di notte è scuro?), come nella pratica professionale (perché tante morti tra le partorienti in ospedale?), così anche nell'insegnamento-apprendimento tutto parte dal dialogo che sa porre il problema, dalla domanda che attiva la ricerca.

Non è una strategia didattica, è la strategia, preliminare a ogni altra e implicita rispetto a ogni altra. Chi non si occupa di definire il problema, lascia ai suoi interlocutori il compito di trovare dentro di sé le domande capaci di attivare il suo interesse, il compito di confrontare l'offerta didattica con le tante domande esplicite o sottintese che ciascuno si porta dentro.

Le discipline non hanno come oggetto "argomenti", cioè temi di cui parlare, ma "contenuti culturali", cioè problemi che in ogni tempo si presentano e richiedono soluzioni, per le quali le discipline offrono i loro contenuti epistemologici (concetti, metodi, teorie). Compito del docente è mettere in relazione il bisogno di senso di ciascuno con i contenuti culturali delle discipline mettendo in opera i contenuti epistemologici<sup>10</sup>. L'esperienza che narriamo – la costruzione di un *Diario di classe* – rappresenta un esempio possibile di problematizzazione a partire dall'esperienza degli allievi<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> L'efficacia dell'apprendimento dipende dalla volontà dell'individuo di cercare relazioni tra ciò che già conosce e ciò che gli viene proposto di nuovo. AUSUBEL DAVID P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, 1988. NOVAK JOSEPH D., *Costruire mappe concettuali - L'apprendimento significativo*, Erickson, 2012.

<sup>9</sup> DEWEY J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1963; BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993.

<sup>10</sup> Rimando al mio *A proposito di Analisi disciplinare. Due distinzioni per (ri)cominciare*, «OPPIinformazioni», N. 108, 2010, pp. 20-23.

<sup>11</sup> Altre esperienze, come quelle costruite con i Glossari (rimando a *Aule virtuali per la didattica*, cit.), sono invece esempio di attività costruite a partire dai contenuti culturali delle discipline.

## 2. La costruzione di un *Diario di classe*

Un *Diario* per valorizzare la problematizzazione

L'esigenza di definire e affrontare un problema, si presenta spesso in modo imprevisto, perché segue le domande spontanee dei ragazzi di fronte a quel che succede nella scuola e nel mondo. Ecco allora che uno strumento di documentazione (ad esempio un diario) costruito in uno spazio aperto e flessibile (cioè raggiungibile sempre dal gruppo e capace di accogliere le successive modificazioni che lo scambio richiede) ha il pregio di valorizzare il momento della problematizzazione e di favorire una successiva elaborazione condotta con l'ausilio dei saperi disciplinari.

L'esperienza che narriamo ha un suo antecedente nel lavoro di gruppo al seminario OPPI dell'agosto 2014<sup>12</sup>, che si era occupato del rapporto presenza distanza alla ricerca di un tempo esteso utile per la riflessione e la metacognizione: la rete può essere il luogo della documentazione e della riflessione metacognitiva, se per caratteristiche dello spazio d'interazione e con un opportuno dosaggio di fasi in presenza e a distanza ci sottraiamo alla velocità senza tempo di tanta parte della comunicazione in Rete<sup>13</sup>.

L'attività, realizzata in un Liceo con una classe seconda<sup>14</sup>, utilizza la risorsa *Libro* dell'aula virtuale Moodle, costruita come un *Diario di classe*.

L'esperienza si è articolata secondo lo schema seguente:

- scambio in presenza su un problema di attualità e sua sintetica documentazione sul *Diario*;
- attività di scrittura individuale per sviluppare il problema;
- utilizzo della risorsa *Compito in aula virtuale*, per rivedere il testo in base alle indicazioni e agli stimoli forniti dal docente;
- pubblicazione del testo definitivo e presentazione alla classe.

Il primo momento, comune a ogni attività del *Diario*, è quello della problematizzazione: un'ora di confronto in classe su una questione e la sua sintetica documentazione con poche righe trascritte sul *Diario di classe*. Il lavoro su compito che ne è seguito è di natura diversa per i quattro blocchi di attività condotte nel corso dell'anno.

### Il primo blocco di annotazioni - L'avvio al testo argomentativo

Il primo blocco di attività si caratterizza per il riferimento a questioni di bruciante attualità, fortemente sentite dagli studenti: l'esperienza di una protesta studentesca appena conclusa, l'attentato di Parigi del gennaio 2015, un caso di omofobia.

<sup>12</sup> Seminario nazionale OPPI: *Il rapporto insegnamento-apprendimento e il gap generazionale*, Milano, 18-19 luglio 2014. La documentazione del seminario è reperibile sul sito dell'Associazione all'indirizzo [www.oppi.it](http://www.oppi.it).

<sup>13</sup> Per uno sviluppo del problema rimandiamo a *Il cronotopo esteso dei gruppi on line*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 2015.

<sup>14</sup> La seconda B del Liceo linguistico "Ninni Cassarà" di Palermo.

Le domande che aprono il primo articolo “*30 Novembre: l’occupazione è rientrata*” sintetizzano e rilanciano le osservazioni e i dubbi che hanno caratterizzato il confronto in classe: la grande varietà delle motivazioni

che hanno mosso alla adesione alla protesta, la delusione per i problemi incontrati di tenuta della organizzazione, la consapevolezza di aver tuttavia realizzato alcune esperienze positive: “*Anche quest’anno, a novembre, occupazione. Rientrando in classe ci siamo chiesti: quali motivazioni ci hanno spinto ad aderire alla protesta? Quali aspetti negativi ci hanno persuaso a porre fine all’esperienza? Ci sono aspetti propositivi che possono essere recuperati e riproposti nell’ordinaria vita scolastica?*”.

Il problema ha così trovato una sua prima definizione: il bisogno di un atto di protesta e di affermazione di autonomia ha incontrato degli ostacoli in comportamenti scorretti e contraddittori. Come riuscire a valorizzare quanto di positivo abbiamo espresso nelle intenzioni e nei fatti?

Anche nel caso del secondo articolo siamo partiti da una forte emozione positiva prodotta dalla partecipazione alla manifestazione di Parigi, alla quale ci siamo aggrappati per elaborare l’orrore delle precedente notizia dell’attentato alla redazione di *Charlie Hebdo*: “*Abbiamo tutti visto le immagini della manifestazione di Parigi di ieri. Ci siamo chiesti: che testimonianza ci ha dato quella moltitudine? che messaggio ci ha inviato? Tre le risposte che abbiamo trovato: il rifiuto della violenza, l’affermazione della libertà di espressione, il valore dell’unità dei popoli, delle religioni, di laici e credenti nella difesa di quei valori*”.

Il problema di fondo è nelle ragioni e nelle conseguenze di un simile attacco alla nostra idea di umanità e di convivenza civile. Avvertiamo intorno a noi e dentro di noi forti sentimenti che accompagnano (e talvolta alimentano) visioni differenti sulla natura di questo attacco. Sentiamo perciò come importante aver condiviso una emozione positiva che ci conduce a valori comuni e all’unità nella loro difesa.

Poche osservazioni su questa fase iniziale. La gran parte dei docenti possiede per esperienza la competenza necessaria per condurre nel modo più adatto (alla classe, alle proprie inclinazioni, alla questione affrontata) questo momento di problematizzazione. Citerò pertanto gli aspetti dell’intervento del docente che mi paiono irrinunciabili: far rispettare i tempi, far esprimere tutti evitando che alcuni monopolizzino lo scambio, non schierarsi con nessuna delle posizioni espresse, favorire l’approdo ad una prima sintesi delle diverse posizioni che le valorizzi tutte. Mi è stato utile a questo scopo utilizzare le tecniche del *circle time* e del *rispecchiamento* e attingere al complesso delle competenze silenziose del conduttore di un gruppo.

Fig. 1 - Il primo blocco di annotazioni sul *Diario*, caratterizzato da questioni di attualità affrontate in classe e al loro sviluppo attraverso un testo argomentativo.

<p><b>30 Novembre: L’occupazione è rientrata</b></p> <p>Anche quest’anno, a novembre, occupazione...</p> 	<p><b>12 Gennaio: Un attentato orribile</b></p> <p>Abbiamo tutti visto le immagini della manifestazione di Parigi...</p> 
--	--

## Dal problema al compito

Il compito con cui, nella fase successiva, abbiamo dato sviluppo all'attività ha avuto caratteristiche diverse per i diversi problemi.

Nel caso dell'occupazione del Liceo con le sue contraddizioni, mi è sembrato utile far riferimento alla esperienza diretta vissuta dagli studenti e affidare lo sviluppo del problema alla loro libera riflessione (che avrebbe potuto liberamente attingere al dibattito sui giornali nazionali, allo scambio sui *Social*, alle notizie provenienti dalla Consulta degli studenti) a partire dalle domande sopra riportate, che costituiscono il testo di un tema di argomento generale<sup>15</sup>.

Nel caso dell'attentato di Parigi, ho invece proposto la lettura di due lettere pubblicate dal settimanale "*Internazionale*" che contengono reazioni diverse alla tragedia: le lettere di Igiaba Scego e la risposta di Karim Metref, entrambi afroeuropei e di origine musulmana, che, nella comune condanna dell'attentato, si distinguono per l'atteggiamento verso l'Europa e l'Occidente.

Ho invitato a utilizzare i due testi come documenti per la elaborazione di un breve articolo di giornale, ispirata alla tipologia di testo praticata nelle scuole secondarie italiane e proposta all'Esame di stato, ma seguendo una modalità semplificata (adeguata al primo cimento in questa tipologia testuale da parte di ragazzi di una seconda classe) che, prevedesse uno schema essenziale di questo tipo:

- breve contestualizzazione (cos'è successo?)
- esposizione tesi n. 1 (cosa si sostiene nel documento n. 1?)
- esposizione tesi n. 2 (cosa si sostiene nel documento n. 2?)
- elaborazione, in dialogo con le tesi precedenti, di una propria visione (cosa penso io della questione?)

## Dall'attualità alla mediazione didattica

Mi fermo innanzitutto a osservare che l'approfondimento del problema si è basato sulla analisi di due lettere pubblicate *on line* su un giornale in reazione a un evento dei nostri giorni. Il reperimento sulla Rete di contributi di cui la scuola si appropria per proporne un uso critico ci riconduce al tema del policentrismo educativo dei nostri giorni e al ruolo che la scuola può assumere se non si chiude alla relazione con il mondo esterno, che la Rete rende oggi più facile, ma che esige un controllo critico e una capacità di orientamento che rimane compito della scuola promuovere. Questa immersione nella realtà, resa possibile per il contatto con una grande molteplicità di dati forniti da una pluralità di centri di informazione reperibili in Rete, può facilitare un più deciso passaggio da un approccio centrato sulla disciplina a un approccio in cui l'apprendi-

<sup>15</sup> La elaborazione che ne è seguita è stata di grande interesse. La riflessione di Giuseppe, ad esempio, sulle ragioni della protesta, ha rappresentato – nella classe e nell'istituto – un momento significativo per sanare la frattura che in occasioni come queste si crea tra gli studenti e per avanzare proposte alternative per la valorizzazione della responsabilità degli studenti nella organizzazione e gestione di attività politico-culturali all'interno della scuola.

mento si realizza mostrando la funzione delle discipline: affrontare i problemi posti dalla realtà circostante. Il fuoco non sono più i contenuti disciplinari, ma la persona che apprende mentre affronta problemi.

È appena il caso di osservare che l'apprendimento per problemi non riguarda solo le esperienze che partono da problemi di attualità e recuperano le discipline per affrontarli. Esiste, ad esempio, un problema Dante, e un problema Boccaccio, un problema *Commedia* e un problema Decameron, che ci portano direttamente nel cuore di una Materia e delle questioni letterarie filosofiche, retoriche, metriche che essa affronta e porta con sé. Al fondo di tutto sta la dimensione morale di ogni disciplina, la risposta che dà ai problemi che ciascuno affronta nella interpretazione e nella trasformazione della realtà e del ruolo che cerca di definire per sé in questo scenario di conoscenza e azione. Non è sensato pensare di studiare le tre cantiche della *Commedia* prescindendo dai tre problemi fondamentali affrontati da Dante in ciascuna: la giustizia, la libertà, la felicità; e senza farsi carico, nella relazione educativa, dell'atteggiamento di ciascuno allievo rispetto a queste fondamentali esigenze interiori e sociali.

Il caso che stiamo esaminando attinge innanzitutto ai molteplici canali informativi attraverso cui ci facciamo ogni giorno una rappresentazione di ciò che avviene nel mondo, ed utilizza, successivamente materiali reperiti in Rete su cui esercitare l'analisi. Spontaneo e incontrollabile è il primo uso dei *media*, esterno alla scuola, che veicola l'informazione (e le emozioni) sull'evento; mediata dalla selezione del docente – almeno in questo caso – è la individuazione dei materiali per l'analisi.

Evidente la scelta di campo operata selezionando due contributi tra i lettori di un medesimo giornale, escludendo una grande molteplicità di testimonianze di segno diverso tra gli estremi della paura della guerra di civiltà e dell'esaltazione del fanatismo religioso. Ho rinunciato ad una documentazione rappresentativa della complessità delle posizioni, in favore di un confronto più essenziale (e in una cornice di valori condivisi), ma capace di innescare un processo di analisi e di autonoma elaborazione testuale.

### Una tipologia testuale per suggerire una strategia

Il confronto tra i diversi elaborati degli studenti ci aiuta ad entrare nel merito dell'esercizio di una strategia di composizione testuale che è innanzitutto una strategia di pensiero. Il confronto renderà infatti facile riconoscere la medesima struttura e insieme apprezzare il percorso individuale capace di evidenziare elementi diversi nei documenti e approdare a conclusioni personali.

Non occorre spendere molte parole per descrivere le operazioni compiute, ben note a quanti propongono regolarmente la costruzione di articoli di giornale o saggi brevi. Dopo aver ricordato che nel nostro caso si tratta di un articolo di opinione, dal carattere quindi prevalentemente argomentativo, basterà rammentare i consigli fondamentali che si danno in questi casi ai nostri studenti:

- esaminare con attenzione ciascuno dei documenti per individuare quale tesi sia sostenuta, quali informazioni ed elementi per il giudizio fornisca e confrontare i documenti evidenziando differenze e analogie;
- costruire a partire dagli elementi emersi un proprio giudizio, un personale modo di vedere la questione (facendo anche riferimento ad esperienze e conoscenze precedenti).

Grande importanza in questo processo riveste l'articolazione in paragrafi che scandiscono i tre momenti fondamentali (l'esame dei due documenti proposti e la elaborazione personale che ne scaturisce), e la loro titolazione, che chiarisce i passaggi fondamentali del processo di elaborazione. Queste ultime raccomandazioni definiscono una fondamentale strategia di controllo del lavoro svolto, infatti eventuali difficoltà nella individuazione e nella titolazione dei paragrafi evidenziano incertezze di tipo argomentativo che richiedono integrazioni, limature, articolazioni in sottoparagrafi e via dicendo. Sulla strategia d'azione e di quella per il controllo dell'efficacia del proprio lavoro dovremo ritornare più avanti, sia a proposito di analisi del testo, sia nell'affrontare in conclusione la questione della valutazione.

Chi ha esperienza di didattica dell'Italiano conosce la difficoltà dei ragazzi di impadronirsi delle strategie di una tipologia testuale come l'articolo di giornale e il saggio breve. È perciò importante mostrare come queste strategie siano prima di tutto uno strumento per abituarsi a pensare in modo rigoroso.

### La risorsa *Compito*

La risorsa consente a ciascun allievo di inviare il proprio elaborato (su *file* o direttamente digitato *on line*) e di ricevere dal docente un *feedback*, modificare il proprio lavoro secondo le indicazioni ricevute, ottenere una valutazione. Il docente dispone ovviamente di un quadro complessivo dei compiti inviati e può intervenire su tutti; l'allievo vede solo il proprio elaborato e può interagire con il docente. Molti sono i vantaggi di questa risorsa, che possono tuttavia riassumersi in uno: la possibilità di una correzione efficace che produce una rielaborazione e consente pertanto un reale apprendimento dagli errori evidenziati dal docente. L'attività è stata denominata "Il piacere di scrivere. Scrivere e riscrivere senza paura di sbagliare".

È appena il caso di osservare che molti ragazzi non hanno alcun bisogno di essere sostenuti da strategie simili, le quali possono avere tuttavia un ruolo nel guidare quanti non hanno ancora consapevolezza delle loro potenzialità argomentative, e nel responsabilizzare quanti la possiedono già in un percorso che coinvolga i più tiepidi o più timidi o semplicemente meno avvezzi a mettersi in gioco, e li spinga a partecipare al dialogo, sostenuti dalla emozione che il gruppo in ricerca può dare, dalla motivazione che proviene dalla consapevolezza di essere in grado di raggiungere l'obiettivo e dalla volontà di perseverare nell'impegno che l'emozione e la motivazione possono alimentare.



## La pubblicazione sul *Diario*

Rispettando alcuni semplici suggerimenti, l'esame delle testimonianze proposte ha portato al conseguimento di risultati apprezzabili, che tutti gli studenti riconoscono come il risultato del confronto, sia quanti sono già consapevoli dei propri mezzi, sia alcuni che pensavano di non essere capaci di raggiungere il risultato prima di cimentarsi nella prova.

La socializzazione degli esiti del proprio approfondimento individuale, realizzata con la pubblicazione sul *Diario*, ottiene in sintesi i seguenti risultati:

- rappresenta un momento di controllo sociale del proprio risultato, offerto nuovamente al confronto,
- mostra il significativo arricchimento dell'analisi che scaturisce dai diversi contributi individuali (ciascuno capace di evidenziare aspetti diversi del problema e di suggerire sintesi originali),
- fornisce a ciascuno la gratificazione per i risultati del proprio lavoro e del confronto con gli altri.

Non trascurerei poi l'importanza della reiterazione – se sostenuta dai tre aspetti precedenti – che produce l'effetto di favorire l'apprendimento e la interiorizzazione dello schema utilizzato<sup>16</sup>.

Tra gli esiti imprevisti, la volontà di partecipare anche tra chi non ha scelto questa tipologia testuale, ma decide di inserire nel *Diario* un suo contributo.

Completa il primo blocco di annotazioni, la sintesi di un confronto in classe sul tema dell'omofobia, proposto a seguito di una intervista televisiva che ha suscitato sgomento. Anche in questo caso la sintetica documentazione dello scambio è stata usata per una proposta di elaborazione individuale<sup>17</sup>.

## Il secondo blocco di annotazioni - l'analisi del testo poetico

Nel secondo blocco di annotazioni entriamo nelle questioni più care agli studenti: lo sport, l'amore, la sessualità. È stato il momento dell'invito all'analisi del testo e del coinvolgimento di autori tradizionalmente presenti nella nostra scuola: Saba, Leopardi, Pascoli, Catullo.

Fig. 2 - Le annotazioni del secondo blocco, caratterizzate dall'invito all'analisi del testo su autori e problemi della letteratura antica e moderna.



<sup>16</sup> «Occorre ripetere, e ripetere più volte, l'atto di inteliezione con il quale capiamo che una cosa non è un'altra. Il docente, se è bravo, non fa altro che predisporre i dati per favorire il ripetersi di questo atto (che non può essere forzato)». REGUZZONI MARIO S.J., *Funzione docente e processo di sviluppo*; "OPPIInformazioni" 97, luglio-dicembre 2005, p. 45.

<sup>17</sup> Maggiori dettagli nella versione *on line* dell'articolo sul «*Bollettino on line della Fondazione Nazionale Fazio-Allmayer*», XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016.

Ecco le prime annotazioni dei diari dei ragazzi:

*“26 gennaio: A proposito di calcio.*

*Ci capita spesso di ascoltare commenti appassionati sulle partite di calcio, specie da parte dei ragazzi. Non è raro, di contro, ascoltare commenti increduli su tanto fervore per il gioco del pallone. I detrattori del calcio ricorrono ad alcuni argomenti sensati: l'importanza di altri sport, la violenza delle tifoserie, il ricorso al calcio come a moderni giochi circensi per blandire e distrarre il popolo. Eppure non mancano le testimonianze illustri che invitano a riflettere bene prima di considerare con sufficienza il gioco del calcio e le passioni che suscita. Abbiamo trovato in proposito due testimoni d'eccezione: Umberto Saba e Giacomo Leopardi.”*

*“9 febbraio: due poeti.*

*Due poeti su tutti hanno finora avuto la nostra attenzione: un giovane poeta latino che racconta il suo amore travagliato per la sua donna, e un poeta italiano che mescola il tema dell'amore a quello della morte in un linguaggio ricco di allusioni e di simboli. Il gradimento dei versi di Catullo è testimoniato dall'attenzione che la maggior parte di noi ha riservato alla lettura e alle analisi dei versi latini e dal fatto che oggi la metà di noi ha aderito all'offerta dell'associazione del filo d'oro acquistando una copia del liber catulliano. Anche la poesia di Pascoli tuttavia ci ha aiutato a indagare il linguaggio simbolico della poesia moderna italiana (ed europea) e a verificare come il tema della morte si lega a tanti altri dando loro intensità ed evidenza: l'amore e il mistero della vita che si rinnova, il tema del male del mondo, la tensione religiosa, le promesse di felicità che si rivelano illusorie...”*

In questo caso l'approfondimento individuale è stato affidato all'analisi del testo. La struttura dell'analisi del testo è la consueta struttura tripartita che tutti conoscono ed è appena il caso di spendere qualche parola per evidenziare alcune specifiche curvature in una relazione insegnamento apprendimento centrata sulla ricerca di senso. Ecco perciò tre brevi annotazioni.

### L'analisi del testo come problema

Il momento preliminare all'analisi, la cosiddetta “comprensione del testo” è soprattutto il momento della ipotesi interpretativa da verificare o falsificare attraverso l'analisi. Non c'è analisi che si possa avviare se non partiamo da una prima intuizione del significato del messaggio, che ha come premessa la comprensione della situazione rappresentata. Le prime domande poste allo studente rappresentano soprattutto un invito a chiarire il tema affrontato e a formulare una prima ipotesi sulle intenzioni comunicative. Ecco perché questa prima parte può utilmente essere chiamata “Argomento e ipotesi interpretativa”.

L'analisi che segue può essere sostenuta dalla curiosità dello studente e può condurre a un risultato significativo se ogni suo momento è inteso come ricerca di indizi per la dimostrazione o confutazione della ipotesi formulata. Ogni domanda su struttura metrica, figure retoriche simboli, parole chiave... trova la

sua giustificazione nella ricerca di una risposta più compiuta e consapevole del significato del testo e sulla ricerca espressiva dell'autore. A cosa serve l'enumerazione delle figure retoriche presenti, il computo degli *enjambement*, l'individuazione e la classificazione delle rime... se non è accompagnata dal valore espressivo-comunicativo di ciascun elemento che concorre alla costruzione del messaggio e alla sua interpretazione?

Il terzo momento è quello chiamato spesso "Conclusioni e approfondimenti", in cui tuttavia dovrebbe esser chiaro che gli approfondimenti precedono le conclusioni, visto che non si tratta di far riferimento a temi e problemi con qualche attinenza con quelli trattati per uno sfoggio finale di conoscenze affini, ma di ricorrere, prima di trarre le conclusioni del percorso di analisi sul testo, al contributo alla comprensione che può derivare da altri testi dello stesso autore o di altri con cui, per le più diverse ragioni, può essere utile metterlo in relazione. È questo il momento dei riferimenti intertestuali utili ad una più piena comprensione. Merita uno spazio autonomo con studenti più grandi ed esperti.

Si arriva quindi alla conclusione che ha il carattere della verifica dell'ipotesi interpretativa, che occorre richiamare per mostrare come il complesso dell'analisi l'abbia confermata, integrata, corretta, smentita.

### Un metodo d'indagine

Sono certo che molte delle cose ricordate sono ovvie per i più, ma non è purtroppo raro imbattersi in domande e risposte che restituiscono un quadro frammentario di nozioni che non può propriamente chiamarsi analisi, la quale è sì divisione nelle parti costitutive ma a partire dal problema e dalla sua ipotesi di soluzione e in vista di una nuova sintesi che tenga conto di tutti gli elementi che l'analisi ha evidenziato.

Ancora una volta, la analisi testuale deve rivelarsi non scopo del lavoro, ma strumento di ricerca a partire dal problema che il testo rappresenta, tenendo conto della specificità del testo (poetico o narrativo) e, ove possibile, del più complessivo incontro con l'autore e con il suo mondo interiore.

Se l'articolo di giornale e il saggio argomentativo rimandano a un metodo dialettico-argomentativo, l'analisi del testo richiama invece a un procedimento di tipo scientifico-sperimentale.

Tornando ai nostri giovani studenti ai primi cimenti, basterà ancora una volta delineare la strategia d'azione e quella di controllo. La prima è sintetizzabile nei seguenti consigli:

Rispondi alle domande facendo attenzione alla tripartizione (comprensione, analisi, conclusioni) del compito:

1. dovrai fornire una prima informazione sul testo e formulare la tua rispondendo a una delle seguenti domande: perché è stato scritto? Che problema affronta? Che cosa si intende comunicare?

2. Le domande successive ti aiuteranno a raccogliere elementi utili a dimostrare quello che hai ipotizzato;

3. le ultime domande ti inviteranno a richiamare la tua ipotesi e dichiarare in che modo è stata confermata, corretta, integrata dall'analisi.

La strategia di controllo può essere sintetizzata dai seguenti consigli:

- rileggi le tue risposte e verifica se il significato di quello che hai scritto è chiaramente comprensibile e risulta coerente a un lettore che non legge le domande,
- controlla che ciascun paragrafo non solo risulti leggibile senza riferimento alle domande della consegna, ma risulti nel suo complesso una risposta chiara e coesa alle domande: qual è la mia ipotesi interpretativa? quali indizi mi aiutano a verificare se ho capito bene? la mia ipotesi risulta confermata dall'analisi?

Facciamo innanzitutto riferimento alla capacità di rispondere inglobando le informazioni contenute nella domanda, ma pensiamo soprattutto al legame logico tra le diverse risposte, possibile solo se chi risponde è entrato nello spirito dell'analisi guidata: risponde a singole domande, ma è consapevole del processo che sta conducendo per la interpretazione del testo, attraverso le tre fasi sopra descritte: ipotesi interpretativa, analisi per la verifica, sintesi conclusiva<sup>18</sup>.

Conclude questa serie di annotazioni il *report* del confronto attuato in classe che non ha dato luogo a nessuna attività strutturata, ma che rappresenta una risposta degli studenti all'invito a problematizzare le loro più forti passioni e, in particolare, una prosecuzione dell'incontro con l'ardente e contrastata passione amorosa di Catullo<sup>19</sup>.

Il terzo e il quarto blocco – la lettura delle proposte didattiche integrative

Il terzo blocco di annotazioni sul *Diario* riguarda la riflessione su “incontri con l'autore” e spettacoli teatrali proposti a scuola. Si tratta di proposte frequenti nelle scuole di oggi che non sempre risultano integrate con la programmazione didattica o sottoposte a riflessione e a valutazione.

La quarta e ultima serie di annotazioni riguarda commemorazione di eventi storici, la riflessione su fatti di cronaca. Le diverse modalità di lavoro sviluppate a partire dalle tre annotazioni hanno in comune la ricerca ulteriore sulla Rete a partire da iniziative degli studenti<sup>20</sup>.

La molteplicità dei documenti e dei punti di vista raccolti testimonia di come le preoccupazioni degli insegnanti sulla tendenza degli studenti a fermarsi al primo *link* restituito dai motori di ricerca possono essere attenuate quando

<sup>18</sup> Tutti gli elaborati degli studenti possiedono, a vari livelli, le caratteristiche richieste.

<sup>19</sup> Maggiori dettagli nella versione *on line* dell'articolo sul «*Bollettino on line della Fondazione Nazionale Fazio-Allmayer*», cit.

<sup>20</sup> Maggiori dettagli nella citata versione *on line* dell'articolo.

l'indagine è mossa dal desiderio di dare risposta ad un problema sentito e di dare un contributo a una indagine di gruppo.

### 3. Valutare e autovalutare le competenze

La fondamentale competenza esercitata in questo percorso fa riferimento alle Indicazioni nazionali «Affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le risorse adeguate, proponendo situazioni accettabili». Riguarda l'intero percorso didattico, ma trova una particolare evidenza nell'ambito dei problemi affrontati nell'analisi del testo in cui la medesima competenza può essere formulata, sul versante del linguaggio, come «Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo (testi poetici, nel nostro caso)». Non sorprende questa sostanziale corrispondenza se si pone mente alla interpretazione del testo come problema da affrontare costruendo e verificando ipotesi, e all'uso dei testi per affrontare situazioni problematiche reali di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti.

Una seconda competenza esercitata, in tutto il percorso, e segnatamente nell'ambito dei problemi affrontati con il testo argomentativo, è la seguente: “Individuare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, elaborando argomentazioni coerenti, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti”. Ancora una volta possiamo ricorrere a una formulazione che guardi all'aspetto linguistico e all'interazione comunicativa: “Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione verbale e scritta in vari concetti (in classe, sull'aula virtuale, sul *blog* della scuola)”<sup>21</sup>.

In questa formulazione le competenze linguistiche, che pure dovrebbero fornire più evidenti indicatori di competenza, risultano invece più vaghe, e acquistano significato se messi in relazione alla corrispondente competenza logico-metodologica o se proviamo a precisarla con le caratteristiche richieste dalla tipologia testuale usata, o, per essere più precisi, dalla strategia d'azione che quella tipologia suggerisce.

#### La rubrica di valutazione

Ecco perché nella costruzione di una rubrica di valutazione mi sono orientato verso le strategie d'azione messe in campo per affrontare i problemi, prima pensando al dettaglio delle operazioni compiute (ad es.: chiarezza dell'ipotesi interpretativa, organicità dell'analisi, coerenza delle conclusioni, per l'analisi del testo) poi provando a unificare, facendo riferimento alla struttura profonda di ogni competenza costituita dai seguenti elementi chiave: messa a fuoco del pro-

<sup>21</sup> Abbiamo esercitato anche un'altra competenza: “Rappresentare eventi, fenomeni, concetti, procedure, utilizzando linguaggi diversi e mediante diversi supporti”.

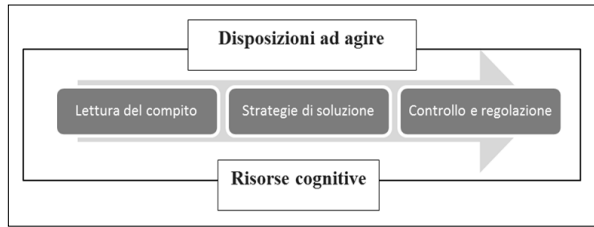
<sup>22</sup> CASTOLDI M., *Valutare e certificare le competenze*, Carrocci Editore, 2016.

blema, strategia risolutiva, operazione di regolazione e controllo (fig. 3).

Non è necessario spendere molte parole per sostenere che una didattica per problemi è una didattica per competenze: le

risorse cognitive sono strumenti per un sapere in azione che affronta situazioni problematiche. Se l'apprendimento è il risultato della mobilitazione delle risorse dell'individuo in un ricerca di soluzioni, è nella qualità di questa mobilitazione che vanno ricercati i criteri di valutazione.

Fig. 3 - L'analisi della competenza



Dimensioni	Indicatori	Livelli di padronanza			
		Iniziale (5)	Base (6)	Intermedio (7-8)	Avanzato (9-10)
PADRONANZA DELLE RISORSE COGNITIVE	Utilizzo di conoscenze e abilità oggetto di indagine e di esercizio	Utilizza solo alcune delle informazioni e procedure proposte	Utilizza le conoscenze e le abilità di base proposte	Utilizza in modo appropriato buona parte delle risorse cognitive proposte	Utilizza con sicurezza e proprietà le risorse cognitive acquisite nello scambio e con la propria indagine
MESSA A FUOCO DEL PROBLEMA	Formulazione del quesito e dei dati di contesto	Delinea gli aspetti essenziali del compito con l'aiuto dell'insegnante	Descrive il compito sulla base delle indicazioni ricevute	Chiarisce il compito sulla base delle indicazioni ricevute e prefigura il risultato atteso	Comprende il compito e prefigura il risultato atteso indicando soluzioni originali
PIANIFICAZIONE DELLE STRATEGIE D'AZIONE	Utilizzo di uno schema riconducibile a una procedura	Elabora e attua un piano d'azione con le indicazioni dell'insegnante	Elabora e attua un piano d'azione sulla base di linee guida	Elabora e attua un piano d'azione in autonomia seguendo le linee guida, ma adattandole al contesto	Elabora e attua un piano d'azione in piena autonomia elaborando in modo personale le indicazioni ricevute
CONTROLLO/REGOLAZIONE DEL PERCORSO	Presenza di momenti di revisione  Utilizzo di strumenti di controllo  Modifiche al lavoro	Con l'aiuto dei compagni monitora il proprio piano d'azione	Monitora gli altri in modo proprio piano d'azione	Monitora <i>in itinere</i> il proprio piano d'azione e lo riadatta in funzione dello scopo seguendo le indicazioni ricevute	Monitora <i>in itinere</i> il proprio piano d'azione e lo riadatta automaticamente in funzione dello scopo
INTERAZIONE	Partecipazione alla interazione programmata	Interagisce con gli altri in modo per lo più funzionale	Interagisce con gli altri in modo funzionale	Interagisce con gli altri in modo funzionale e favorendo il clima relazionale	Interagisce con gli altri in modo funzionale e sollecitando la partecipazione degli altri
ATTEGGIAMENTO VERSO IL LAVORO	Modalità dell'impegno	Lavora se stimolato	Si applica con attenzione al lavoro	Lavora in modo autonomo mostrando interesse al risultato	Lavora in modo autonomo coinvolgendo gli altri alla partecipazione

**Tabella I: Rubrica di valutazione.** La rubrica utilizzata fornisce i criteri in base ai quali apprezzare i comportamenti degli studenti, e – prima ancora – per orientare la pratica educativo-didattica; fornisce agli studenti riferimenti precisi per orientare le proprie prestazioni, confrontarle, autovalutarle. Le dimensioni sono orientate a identificare i processi chiave che caratterizzano la manifestazione di competenza. Gli indicatori puntano a declinare il significato delle diverse dimensioni in termini di comportamenti osservabili. I livelli intendono descrivere una progressione dell'intensità con cui sono presenti i criteri considerati.

Quali processi caratterizzano la mobilitazione delle risorse nell'affrontare un compito di realtà? È possibile individuare (con Mario Castoldi) tre tipologie di processi:

- i processi di interpretazione del compito da affrontare, per mettere a fuoco la situazione problematica su cui attivarsi;
- i processi di azione, le strategie operative che il soggetto deve attivare per rispondere al compito richiesto;
- i processi di autoregolazione, le modalità di controllo e di revisione attivate dal soggetto per adattare il proprio agire all'evolversi della situazione affrontata.

Queste sono state perciò le tre dimensioni fondamentali della nostra rubrica valutativa, che rimandano a quanto abbiamo detto sopra su strategie d'azione e di controllo:

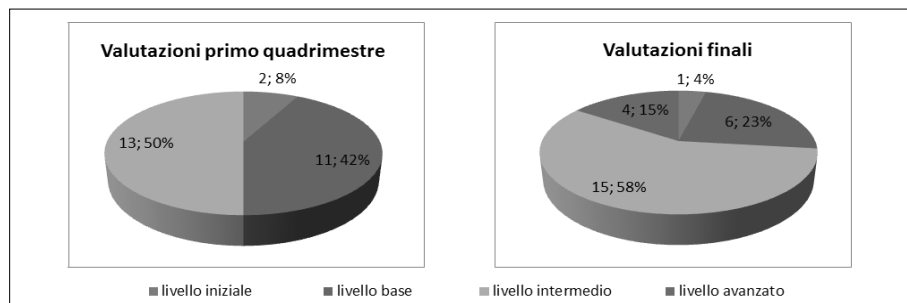
- la messa a fuoco del compito (ha interpretato correttamente la consegna?)
- le strategie di soluzione (ha messo in pratica strategie di soluzione?)
- le strategie di regolazione e controllo (ha messo in pratica strategie di regolazione e controllo?)

Alle tre dimensioni chiave della competenza (lettura del compito, strategie di soluzione, controllo e regolazione) abbiamo aggiunto le disposizioni individuali (con che atteggiamento ha partecipato al lavoro?), e le risorse cognitive (che conoscenze e abilità ha utilizzato?).

Chiarite le competenze promosse, il compito significativo con il quale le abbiamo esercitate, le dimensioni fondamentali della rubrica utilizzata dal docente per la valutazione e dal discente per orientare il proprio lavoro, il passaggio ulteriore è nella messa a punto degli indicatori e descrizione dei livelli di padronanza (Tabella 1).

Tutti i lavori realizzati dagli studenti hanno mostrato il raggiungimento o il superamento del livello di base, con un significativo incremento del livello intermedio, come mostrano i risultati delle valutazioni finali (Fig. 4).

Fig. 4 - Le valutazioni delle prestazioni degli studenti. I grafici mostrano le valutazioni in Italiano della classe coinvolta nell'attività. Evidente la riduzione delle aree corrispondenti ai livelli iniziale e di base a vantaggio di una espansione dell'area corrispondente ai livelli intermedio e avanzato.



## 4. Conclusioni

Chiarito che l'aspetto essenziale della professionalità docente, di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti, è la capacità di attivare una ricerca di gruppo coinvolgendo i propri studenti attraverso la problematizzazione, ci chiediamo che cosa aggiunge l'uso dell'aula virtuale all'efficacia dell'intervento del docente.

Senza pretendere di dare una risposta esauriente, mi limito ad alcune osservazioni suggerite dall'esperienza appena narrata,

Per prima cosa, abbiamo verificato che l'aula virtuale ha la capacità di amplificare lo spazio di relazione estendendo la durata delle situazioni di apprendimento in un luogo sempre raggiungibile dal gruppo, nel quale è possibile documentare i progressi e aiutare ciascuno a prendere consapevolezza del percorso in atto e a inserirsi con il proprio contributo. Si tratta di un'azione di documentazione generativa, apprezzabile in ogni momento del percorso.

In secondo luogo, l'aula virtuale ha realizzato le condizioni per un laboratorio<sup>23</sup> nel quale tutti hanno partecipato nell'affrontare una situazione problematica e nel realizzare un prodotto nel quale risulta visibile il contributo di ciascuno.

Il laboratorio è innanzitutto un atteggiamento della mente, ma si avvale di spazi e strumenti – reali o virtuali – che indirizzano alla operatività. L'aula virtuale con i suoi strumenti si è rivelata efficace: abbiamo fatto esperienza di uno spazio aperto e flessibile, sempre raggiungibile dal gruppo e capace di accogliere le successive modificazioni che l'interazione ha prodotto.

È evidente tuttavia che gli spazi e gli strumenti non bastano. Fondamentale è la strategia messa in atto dal docente che deve mostrarsi capace di realizzare il passaggio dal "sapere" al "fare", piuttosto che al "dire": «a quel "fare" professionale che comporta la costituzione di situazioni-stimolo per l'apprendimento e l'adozione di comportamenti ad esso funzionali»<sup>24</sup>.

È proprio vero che i docenti non usano le conoscenze per applicarle a problemi, come fanno i professionisti, né la loro azione ha come scopo quello di far avanzare la conoscenza come fanno i ricercatori. Il loro specifico non è la scienza, né la realtà da modificare, ma la relazione educativa. Essi sono perciò professionisti della ricerca per l'apprendimento e la loro azione professionale si realizza nel programmare per gli studenti situazioni di apprendimento per ricerca, nel gestirle e nel tenerle costantemente sotto controllo. Per tutto ciò possiamo già affermare che il docente capace di avviare una relazione significativa – basata sull'accoglienza delle persone con i loro bisogni e sulla disponibilità a mettersi insieme in ricerca – sperimenta nell'aula virtuale un ausilio formidabile per la gestione e il controllo delle situazioni di apprendimento.

<sup>23</sup> Con le parole di DE BENEDETTI M., "con tale etichetta – laboratorio – non intendiamo separare il momento operativo da quello teorico, e tanto meno suggerire un loro successione temporale. La scelta del termine sta piuttosto ad indicare la consapevolezza che il sapere si costituisce e si perfeziona nel momento operativo", in "OPPI documenti", n. 1-2, gennaio-giugno 1979, p. 20.

<sup>24</sup> Ivi, p. 22.