

Anna Carletti\*

## Rileggere oggi *OPPI*documenti

La programmazione formativa  
(n. 3-4, 1979)

Erano appena usciti i Programmi del '79 per la scuola media e l'OPPI pubblica un numero doppio della neonata rivista *OPPI*documenti, che ricostruisce e motiva un itinerario di ricerca decennale sul significato della programmazione educativa, a partire dai presupposti teorici e metodologici assunti come cornice. Si tratta di un lavoro denso e ben documentato del passaggio dalla programmazione per discipline, o meglio dalla programmazione dell'insegnamento, alla progettazione dei processi di apprendimento. Un percorso che offre ancora, per molteplici aspetti, importanti spunti di riflessione e traccia itinerari che sarebbe interessante riprendere in considerazione e portare avanti, alla luce dei numerosi contributi che la letteratura costruttivista e della complessità ha offerto dagli anni ottanta ad oggi<sup>1</sup>.

Elementi di continuità forte, che riconosciamo nel metodo che contraddistingue l'Associazione, sono:

- la volontà di non fornire rigide istruzioni di lavoro, piuttosto di costruire lo sfondo di senso in cui chi opera, formatore o docente di scuola, si muove;
- le solide coordinate epistemologiche e concettuali che permettono di adattare a contesti diversi metodi e contenuti;
- la consapevolezza che non ci possa essere ricerca in ambito scolastico se non a partire dalle pratiche e dalle interpretazioni degli insegnanti stessi<sup>2</sup>.

\* Del Comitato scientifico dell'OPPI.

<sup>1</sup> Per gli sviluppi epistemologici ci si riferisce in particolare alle opere di F. Varela, E. Von Glaserfeld, E. Von Foester, N. Goodman, E. Morin, M. Ceruti e G. Bocchi, e ai recenti studi del gruppo di G. Rizzolati sui neuroni specchio, la cui continuità con l'epistemologia costruttivista e in particolare con il concetto di coevoluzione vareliano è ben sintetizzata nel volume di LUISA DAMIANO, *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2009. Per l'indagine sulla costruzione dei concetti nell'apprendimento ci si riferisce ai lavori di R. Shank e R. Abelson, M. Minsky, W. Howard, K. Nelson e L.B. Resnick per il concetto di razionalismo situato, secondo il quale l'apprendimento deriva dalla sintonizzazione delle strutture cognitive personali al contesto in cui si svolge l'azione.

<sup>2</sup> Un punto di vista più volte ribadito da Elio Damiano a proposito della particolare conoscenza pratica degli insegnanti che si pone su un altro piano rispetto a quella teorica e che ha bisogno di specifici strumenti per essere indagata. Si veda DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004 e DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006.

Il testo si apre con una attenta lettura del contesto scuola e sembra che non siano passati trent'anni: la crisi di una professione davanti all'evoluzione del sapere, i tradizionali programmi scolastici che non riescono a dare ragione della complessità della realtà, il pluralismo culturale che rende problematica l'individuazione di norme di condotta condivise dalla società.

I tentativi di controllare questa complessità da parte degli insegnanti di allora — e di oggi? — andavano dal rifiuto totale del passato in nome di un'adozione acritica di pratiche didattiche nuove, spesso mutate dal mondo delle professioni, in cerca di tecniche e metodologie che offrissero risposte semplici e risolutive a problemi complessi, procedure rigide applicate senza uno sfondo di senso che impediva di adattare al contesto unico che ciascuna classe costituisce; all'abolizione delle norme disciplinari, della direttività, del nozionismo, per aprire alla spontaneità e alla permissività, a una più aperta gestione del rapporto con gli studenti, mutuata, spesso in modo superficiale, dalla sociologia e dalla psicologia; alla fiducia nell'innovazione tecnologica, allora si parlava di educazione alla medialità, come unica strategia per rinnovare le modalità di accesso al sapere, o al mero aggiornamento disciplinare: «Ciò che più colpisce, nel quadro generale delle "ideologie innovative" qui sommariamente tracciato, è che spesso vi compaiono come alternative reciprocamente escludentesi alcune ipotesi in verità del tutto compatibili e che anzi dovrebbero confluire in un progetto qualificato proprio della loro integrazione»<sup>3</sup>.

Si trattava infatti di "ricette" che si limitavano a cogliere un solo aspetto del problema, che tendevano a negare il complesso, il diveniente, il relativo. Un tentativo, comprensibile ma fuorviante, di cercare di ridurre a una unica categoria la complessità intrinseca al rapporto con gli studenti. Un tentativo perente di cercare certezza pragmatica in un ambito in perenne trasformazione.

L'ipotesi di lavoro dell'OPPI parte proprio dall'assunzione di queste difficoltà: «Secondo la nostra ipotesi la mancanza di chiarezza circa l'oggetto dell'intervento educativo, e quindi circa l'oggetto della programmazione educativa, è all'origine della crisi professionale degli insegnanti [...]. Finché l'oggetto dell'intervento formativo scolastico rimane, da una parte, l'assimilazione cognitiva delle materie (profitto) e, dall'altra, l'introduzione di modelli di comportamento sociale (condotta), qualunque metodologia di programmazione — anche la più sofisticata — è destinata a lasciare irrisolti i problemi di fondo della scuola italiana. [...] Questa ricerca si propone di colmare questa distanza e di trovare strumenti per riunificare la responsabilità formativa e didattica in una unica attività professionale»<sup>4</sup>.

### **Le variabili del sistema formativo**

La scuola viene quindi guardata dai ricercatori come situazione o campo di trasformazione in cui qualsiasi intervento educativo sollecita trasformazioni

<sup>3</sup> *OPPI documenti*, n. 3-4, 1979, p. 3.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 6.

della personalità, del carattere, dei comportamenti, delle capacità, delle competenze, delle conoscenze e dei meccanismi mentali. L'insieme di queste trasformazioni, che scandiscono la progressiva maturazione degli studenti, costituisce l'*area dell'apprendimento*, un'area ben più ampia e complessa della semplice accezione cognitiva usuale nel mondo della scuola. Così complessa che molte di queste trasformazioni non sono programmabili e quindi non sono controllabili: stando insieme per ore e ore, per giorni, mesi, anni, i ragazzi si formano una loro opinione sui rapporti tra le persone, scelgono tra gli insegnanti dei modelli da imitare o a cui contrapporsi, perfezionano strategie di affermazione sociale, o perfezionano la loro sottomissione sociale, si costruiscono una esperienza dei modi con i quali le idee vengono affermate o anche imposte<sup>5</sup>.

La sfida che si pone ai docenti sembra allora essere quella di elaborare strumenti adeguati a dominare la complessità, a sottometterla a programmazione e quindi a controllo. Un'operazione che presenta però almeno tre rischi:

- lo scoraggiamento davanti alla mole di competenze da assumere; ci si chiede infatti come sia possibile essere contemporaneamente esperti in settori specialistici così diversi (psicologico, epistemologico, disciplinare, pedagogico, didattico, sociologico, antropologico...);
- la banalizzazione del problema attraverso la riduzione o addirittura la negazione della complessità;
- la scomposizione del complesso attraverso un'analisi fine della progettazione educativa e didattica che produce interminabili liste di indicatori, difficili da tenere sotto controllo nell'immediatezza dell'azione in classe e così parcellizzati da non riuscire a restituire i complessi processi trasformativi della persona: impossibile controllare tutte le variabili.

Quest'ultimo punto innesca un altro problema non indifferente, cioè come riconoscere nel flusso di atti ed eventi del tempo di classe quelle forme comportamentali che sono analogabili a qualcuno degli indicatori. È il problema dell'osservazione, o meglio dell'accorgersi di quanto accade sotto i nostri occhi e, a differenza di molta letteratura sul tema, la posizione qui espressa assume pienamente l'epistemologia costruttivista affermando che l'osservazione non può essere neutra e distaccata, bensì, in quanto fatta da un soggetto, non può che essere interpretativa. Il punto nodale diventa assumere consapevolmente e sottoporre a critica la propria soggettività esercitando un apparato di competenze interpretative per selezionare e circoscrivere, entro il flusso comportamentale, strutture leggibili e significative.

Ciò significa assumere con consapevolezza tutti i rischi dei condiziona-

<sup>5</sup> Oggi abbiamo la consapevolezza che spetta dunque al docente costruire ambienti di apprendimento che offrano opportunità di sperimentazione, di scelta e di progressiva assunzione di responsabilità. Siamo convinti che l'epistemologia costruttivista continui ad offrire un prezioso quadro teorico di riferimento per progettare e gestire ambienti di questo tipo, un quadro a nostro avviso ancora non superato, che offre «all'insegnante, una struttura teorica dalla quale ricavare alcune importanti indicazioni sul significato dell'apprendere, sul cosa insegnare e come farlo e, di non secondaria importanza, su cosa è opportuno evitare» (CARLETTI A. e VARANI A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005, p. 44).

menti sociali e culturali che danno forma al pensiero di ciascuno di noi ed esplicitare il progetto di uomo e i modelli evolutivi che guidano il nostro agire didattico. Oggi la ricerca denomina come riflessività questa competenza basilare in chi è impegato in situazioni formative<sup>6</sup>.

Possiamo sintetizzare il progetto di uomo espresso nei primi numeri della rivista dell'OPPI con un elenco di caratteristiche molto distanti dal mero piano delle conoscenze: scopo della scuola è quello di crescere persone autonome, consapevoli, in grado di esercitare la critica, in grado di usare le conoscenze per interpretare la realtà, di prevedere, di scegliere e decidere, e quindi non solo di sapere, ma di produrre storia, discorso, comunicazione. Impossibile non leggere, anche se con altre parole, le competenze chiave e di cittadinanza di oggi.

### **Dalla programmazione di processi formativi alla programmazione di situazioni formative**

È a questo punto che si entra nel vivo della ricerca: diventa necessario capovolgere prassi consolidate, passare dalla programmazione per discipline all'organizzare le risorse per chi apprende, identificando le operazioni attraverso cui un individuo diventa soggetto: la definizione dei confini del proprio io e la parallela costruzione del mondo fisico (dell'oggetto, dello spazio, delle relazioni nello spazio), del mondo umano (dei tu, del tempo, delle relazioni nel tempo, diacroniche e sincroniche), del mondo delle teorie (le forme, i concetti, le categorie, i modelli delle relazioni e le teorie su tutto ciò)<sup>7</sup>.

Allestire il campo, oggi diremmo ambiente di apprendimento, in cui questa progressiva differenziazione, consapevolezza e capacità di controllo mediante rappresentazioni simboliche possa avvenire e svilupparsi attraverso un sistema di opportunità formative, significa anche costruire condizioni che garantiscano i soggetti riconosciuti non solo come alunni, ma come individui: l'io dello studente è riconosciuto come un tu dai compagni e dagli insegnanti che, insieme, sono testimoni della sua storia ed è oggetto di attenzione costante e si tratta di un'attenzione ben distante dall'aspettativa che nasconde il desiderio che l'altro si adegui a me, negandogli il diritto di essere io.

È un ambiente pensato per favorire la conquista dell'autonomia e della consapevolezza attraverso l'esperienza del decidere e dello scegliere, dell'essere protagonista del proprio percorso; una via semplice che allo stesso tempo garantisce di mantenere la complessità del processo educativo è quella di partire da situazioni concrete e riconosciute come problematiche. Proprio dall'esperienza dell'affrontare problemi e del prendere decisioni (problem solving) i ricercatori estrapolano un algoritmo non rigido (procedurale-addestrativo) che guida l'azione didattica: fare ipotesi, verificarle, collegare fatti, registrare espe-

<sup>6</sup> In proposito si veda il volume di COLOMBO M. e VARANI A., *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Bergamo, Junior, 2008.

<sup>7</sup> *OPPI documenti*, n. 3-4, 1979, p. 12.

rienze, fare ricerca, senza contenuti da parcellizzare e competenze da analizzare e considerando i processi più importanti dei contenuti<sup>8</sup>.

Infatti, perseguire le abilità richieste da una società che cambia significa mettersi in rapporto diretto e non mediato con l'informazione, saper ricavare informazioni dai fatti, disporre di griglie interpretative atte a cogliere i dati, saper porre domande e utilizzare strumenti (testi, appunti...), dare consistenza all'esperienza e ai vissuti di ciascuno.

### **L'analisi disciplinare per il possesso critico delle materie scolastiche**

L'ultima parte del lavoro riguarda il fare analisi disciplinare per l'educazione, rimettere cioè in discussione il rapporto tra materia e disciplina per scoprire le relazioni tra processi mentali, processi di maturazione della personalità e processo di produzione della conoscenza. Tutto ciò implica conoscere la struttura della disciplina e la sua storia per coglierne i nodi di sviluppo, i salti cognitivi, l'intreccio con altre discipline, e quindi anche di vedere la disciplina come il racconto della progressiva interpretazione della realtà, soggetta a profonde revisioni: insomma relativizzare i suoi assunti per indagare liberamente effetti e limiti. Per dirla con Morin la conoscenza è "un'avventura incerta, che comporta in sé stessa e permanentemente il rischio di illusione e errore. Ora, è nelle certezze dogmatiche, dottrinali e intolleranti che si annidano le peggiori illusioni; al contrario, la coscienza del carattere incerto dell'atto cognitivo costituisce una opportunità di giungere a una conoscenza pertinente la quale richiede esami, verifiche e convergenze di indizi"<sup>9</sup>.

Il possesso della disciplina in questi termini è fondamentale anche per creare materiali didattici e per analizzare i libri di testo, strumenti che dovrebbero stimolare alla scoperta, offrire una guida metodologica, proporre materiali che alimentino la ricerca e la costruzione di conoscenze.

Chiude il lavoro una ampia riflessione sulla valutazione e un esempio di programmazione: «un tentativo di tradurre in pratica — in una classe di scuola media — le proposte che faticosamente venivamo perfezionando nel corso della nostra pluriennale ricerca sulla programmazione formativa».

Il tentativo di riportare in luce gli elementi tematici di questo lavoro in poche pagine non rende giustizia alla ricchezza e complessità del pensiero fortemente anticipatore dei ricercatori, ma speriamo sia un incentivo a rileggere l'originale<sup>10</sup> e a continuare la ricerca.

<sup>8</sup> Oggi, forse, questa dominanza dei processi sui contenuti sarebbe da calibrare diversamente a fronte dell'accelerazione che il mondo globalizzato ha imposto nelle dinamiche economiche, politiche, nelle scoperte scientifiche e tecnologiche. Diventa fondamentale avere solidi criteri guida di ricerca e selezione dei nodi dei saperi disciplinari, da rivedere alla luce delle acquisizioni della più recente epistemologia, secondo la quale, in estrema sintesi, il sapere non esiste indipendentemente dall'uomo che lo produce, per questo è inscindibile dalla sua storia e nasce da ragioni pratiche, non esiste la teoria pura, una buona teoria ha senso solo perché serve. Per dirla con Einstein, nulla è più pratico di una buona teoria.

<sup>9</sup> MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, 2001, p. 87.

<sup>10</sup> La rivista è disponibile sul nostro sito all'indirizzo <[http://oppi.it/wp-content/uploads/2014/02/oppi\\_doc\\_3-4\\_1979.pdf](http://oppi.it/wp-content/uploads/2014/02/oppi_doc_3-4_1979.pdf)>.