

Aspetti della relazione nell'insegnamento

di Fabio Nemiccola, docente di sostegno pedagogico

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media, no. 12, marzo 1995, pag. 40-46

Con questo mio intervento intendo portare un contributo, seppur modesto, alle riflessioni che ormai da tempo sono in atto su questa rivista. La valutazione interna della Scuola Media in particolare ed il delicato momento dell'istituzione Scuola più in generale mi hanno portato alla decisione di redigere questo testo e proporlo in questa sede.

Non è mia pretesa proporre un'analisi dell'istituzione scuola a livello di 'sistema', ma vorrei semplicemente esporre alcune considerazioni a proposito del mestiere di insegnante, visto dall'angolazione di uno fra loro che, ormai da quasi otto anni, si occupa del disadattamento nella Scuola Media.

Le riflessioni che esporrò non hanno la pretesa di essere originali o innovative, ma scaturiscono dalla mia pratica d'insegnamento e dai tentativi di rifletterci con l'aiuto delle idee di persone ben più autorevoli di me in questo campo.

L'allievo che non impara

Condivido pienamente il concetto espresso da P.A. Doudin e A. Paunier¹ secondo i quali pensare è consostanziale, ha cioè un'identica natura, di stabilire dei legami.

In primo luogo, pensare significa coordinare, stabilire delle relazioni, creare dei legami fra le proprie azioni (e azioni mentali) e l'oggetto da conoscere. Questi legami si manifestano nelle attività mentali quali le deduzioni, le anticipazioni, le messe in relazione delle rappresentazioni che gli allievi possiedono di un dato concetto, argomento. Soprattutto però questi legami, nell'allievo che impara senza troppe difficoltà, possiedono due caratteristiche: coesione e continuità.

Quest'attività di coordinazione è alla base dell'atto di pensare, di capire e comporta una concettualizzazione. Si tratta, come teorizzato da J. Piaget, del processo di presa di coscienza sul piano mentale di quanto è stato acquisito sul piano dell'azione.

Riferendomi all'esperienza di confronto quotidiano con il disadattamento scolastico - inteso nell'accezione, anche se riduttiva, di 'non riuscire ad imparare' - nei casi molto gravi, mi pare molto utile richiamare l'ipotesi di lavoro degli autori sopracitati.

E' loro convinzione che, nei bambini con gravi difficoltà di apprendimento, importanti e durature distorsioni nel clima delle relazioni nei primi anni di vita caratterizzano la qualità e lo svolgimento dell'istoriato di quei legami ("liaisons") necessari a stabilire la 'distanza ottimale' fra soggetto e oggetto da conoscere: *"Lorsque on se penche sur le fonctionnement mental d'enfant présentant des troubles graves et persistants de l'apprentissage, c'est le défaut de l'activité de liaison qui frappe le plus, qu'il s'agisse de déliaisons ou de non-liaisons. Dans le processus de pensée, confusion remplace cohésion et rupture s'oppose à continuité"*²

Per una più approfondita esposizione di questi concetti rinvio il lettore al testo.

In un senso più generale, è utile sottolineare che i casi più gravi di disadattamento scolastico ci insegnano quanto l'esperienza emozionale sia il punto di partenza di ogni processo di pensiero.

E' questa una delle principali conclusioni a cui giungono P. A. Doudin e A. Paunier e che mi sento di sottoscrivere pienamente.

Se si crede nel valore di questo tipo di esperienza bisogna essere pronti, come lo sottolineano i due autori, ad accettare l'evidenza di un 'pensiero' (quello dell'allievo che impara) costituito da un'altra importantissima componente oltre quella intellettiva-cognitiva: quella dell'inconscio, dell'irrazionale, dell'affettivo. Essa possiede la sua logica :*"... la logique de l'inconscient n'est pas régie par celle de la raison, il va de soi que un refoulement opérant de façon problématique et l'incapacité de gérer ses émotions - entre autres par l'expérience de l'intellect - entravent l'activité de pensée."*³

Le due componenti del pensiero sono altrettanto importanti e mi sembrano eloquenti le asserzioni di Gregory Bateson: *"Noi viviamo in una strana epoca, in cui molti psicologi tentano di 'umanizzare' la loro scienza predicando un vangelo anti-intellettuale... E' il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione che è mostruoso (e pericoloso)..... Blake osservò che 'Una lacrima è una cosa intellettuale', e Pascal affermava che 'Il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce'..... Ma vi sono collegamenti fra l'uno l'altro tipo di pensiero."*⁴ Ci sono dei ponti fra le ragioni della ragione e le ragioni del cuore. In ogni caso l'esperienza emozionale dipende soprattutto dal tipo di apporto che gli adulti offrono ai giovani.

Fra questi adulti ci sono ovviamente gli insegnanti, con la loro personalità, la loro didattica, il loro metodo.

Il metodo e il rapporto con il sapere

L'etimo di metodo richiama l'idea di una 'via più diretta' e conseguentemente più breve di altre per giungere ad una meta. E' dunque un percorso, un tragitto; per recarmi da Locarno a Lugano ve ne sono svariati, ma alcuni sicuramente definibili più brevi di altri.

Il metodo può essere il frutto di una ricerca individuale, oppure quello di una adesione più o meno incondizionata a determinate 'scuole' (indirizzi filosofici, pedagogici e/o d'istituto).

Nel primo caso il metodo viene costruito, e quindi il postulato concernente il valore dell'esperienza emozionale è applicabile anche all'adulto educatore. La costruzione di un metodo non avviene senza difficoltà; come l'attività di apprendere dell'allievo essa comporta una parte di 'sofferenza', di sforzo oltre che di desiderio.

Il problema del metodo trova la sua soluzione, come suggerito da Alberto Munari⁵, riprendendo un'idea di E. Morin, se al metodo si contrappone un 'non-metodo' (che non significa assenza di metodo!); se alla "Méthode" viene preferita una "A-méthode"⁶ Le difficoltà a questo riguardo non svaniscono, dunque, nell'illusione di aver fatto una scelta 'consapevole' fra questo o quell'altro metodo o filosofia dell'insegnamento. Il metodo, in realtà, si costruisce attraverso teorie locali e provvisorie dove la speranza e la pretesa di una teoria unitaria non hanno più senso, se si vuol tenere conto della complessità intrinseca alla realtà.

Il docente, secondo P. Meirieu e M. Develay⁷, agisce ed impara attraverso l'azione, è condannato all'azione proprio perché *"L'activité éducative travaille toujours avec des sujets dont on ne peut, sous peine de les transformer en objets, prescrire à l'avance le comportement, il est de la nature même de l'activité éducative d' 'apprendre par l'action'"*.⁸

Anche come insegnanti, se condividiamo il fatto che impariamo secondo una logica che comporta anche una parte di non razionale (l'esperienza emozionale), dovremmo cercare, per quanto ci è possibile, di chiarire almeno a noi stessi, qual è il nostro rapporto verso il sapere anche su questo piano.

Meirieu e Develay evidenziano giustamente che la relazione con il sapere ha una triplice natura: intellettuale, sociale, clinica: *".. en effet, la relation que nous vivons aux contenus de connaissance n'est pas de nature strictement 'intellectuelle'; ...L'enseignant lui-même, comme l'a montré Jacques Nimier- Les maths, le français, à quoi ça sert? Ed. Nathan-Labor 1986 -, n'enseigne une discipline que parce-que celle-ci représente pour lui, dans sa propre histoire, un enjeu symbolique très fort; au sein de cette discipline, il s'attache à des contenus particuliers qu'il valorise en raison de son implication personnelle... Pourquoi en serait-il autrement pour l'élève?"*⁹ Nel caso dell'insegnante questo rapporto alla cultura è e viene riconosciuto valido e condivisibile, portatore cioè di valori culturali.

Se si condivide la metafora della cultura come 'reticolo dinamico di eventi interconnessi'¹⁰ in opposizione all'immagine della stessa come 'edificio'- e si pensa alla scuola come luogo di cultura - si rifiuta allora l'idea di un frazionamento della realtà attraverso un'infinità di analisi, di definizioni, di teorie che dovrebbero servire a spiegarla. Se si rifiuta *"quell'immagine antica che descrive il crescere della conoscenza, considerata tanto al livello individuale che al livello collettivo, come la costruzione di un'edificio"*¹¹, dove *"La conoscenza, il sapere, la scienza e la cultura sarebbero il risultato di un'accumulazione e di una sedimentazione di 'elementi': concetti, idee, nozioni, credenze, ecc., che si impilano gli uni sugli altri come i mattoni o le pietre per la costruzione di un edificio"*¹², si fa avanti l'idea di un 'metodo personale' e 'personalizzato', perché tiene conto nei limiti del possibile dell'alunno. Questo metodo, che definisco personale e personalizzato mi sembra coincidere con quanto esprime. E. Morin quando parla delle scienze moderne ; un metodo dove è fondamentale l'articolazione fra le conoscenze e la propria vita perché *"..le problème clé de la science est, à un degré supérieur, celui de toute connaissance: la relation du sujet observateur à l'objet observé."*¹³ Questo metodo implica un agire dell'insegnante che potrebbe contrastare un discorso istituzionale sovente anch'esso *"metafora della concezione cumulativa e lineare del procedere della conoscenza."*¹⁴

E' mia convinzione che nell'atto di insegnare, si tratta di accettare che non c'è un metodo, ma non abbiamo che un metodo! E questo si costruisce mentre si percorre il tragitto. L'accettare tale paradosso non è un limite, anzi!

Un metodo, e ciò mi pare valido anche nel nostro lavoro di docenti, può ritenersi valido se è accompagnato dall'idea, magari un po' idealistica, di una ricerca costante nel riconoscere ed essere il più possibile in sintonia con i propri valori, mezzi, potenzialità, competenze e limiti.

Non vorrei esser frainteso, non si tratta di 'anarchia' e a questo proposito vorrei citare quanto P. Perrenoud afferma a riguardo della professionalizzazione del mestiere di insegnante: *".. l'essentiel de la modernisation du système éducatif s'opérerait de façon continue et décentralisée, à l'échelle des établissements, des équipes ou d'autres réseaux; il serait dès lors inutile de définir un modèle 'national' de pédagogie active, de travail par projets, d'enseignement différencié, de décloisonnement interdisciplinaire ou d'évaluation formative. Chaque enseignant connaîtrait ces idées et travaillerait à leur mise en oeuvre, là ou il est, sans attendre qu'on lui livre une solution 'clé en main'."*¹⁵

DSP e disadattamento scolastico: intervento psicologico o pedagogico ?

Quando dei colleghi mi interpellano e mi chiedono di fare con questo alunno un'intervento 'più psicologico', mentre con quell'altro uno 'più pedagogico' sono sempre in imbarazzo.

Queste attese, seppur legittime, si basano, forse, su un paradigma che con l'esperienza di lavoro di questi anni ha perso vieppiù significato ai miei occhi. Di fatto queste definizioni comportano, almeno per me, un frazionamento della realtà del ragazzo, che è invece una persona nella sua globalità, in crescita sì, ma completa.

Queste richieste rispecchiano forse il retaggio di un discorso scientifico tradizionale dove, per poter 'spiegare', sono richieste delle definizioni: definire dei comportamenti, degli oggetti, delle situazioni. Questo approccio comporta, in un primo momento, un frazionamento della realtà ('... è un problema psicologico...'), in seguito si tratta di cercare un quadro esplicativo ('... la situazione familiare è delicata...') per giungere, infine, ad una teoria ('...bisognerebbe intervenire psicologicamente...').

Così, confrontato all'allievo che non impara, ogni insegnante può giungere a questa o a quest'altra spiegazione a dipendenza degli elementi selezionati e ritenuti pertinenti in precedenza, formulando così una teoria con le relative attese e finalità attribuite all'intervento del docente di sostegno.

Ma come afferma G.Bateson: *"In linea di principio, se si vuole spiegare o capire qualcosa nel comportamento umano, si ha sempre a che fare con circuiti totali, completi."*¹⁶

In un consiglio di classe, nella Scuola Media, dove i docenti che educano un ragazzo sono circa una decina, possono emergere svariate spiegazioni e talvolta si può giungere ad accordarsi su una o due ipotesi apparentemente più significative, più probabili, più 'vere'. Questo può dare un certo sollievo, una certa sicurezza, ma poi si pone sempre, ineluttabilmente, il vero problema: che cosa fare?

Per questo motivo come punto di partenza 'alla spiegazione' preferisco sempre 'delle spiegazioni', non definitive, ma temporanee, locali, cioè senza alcuna pretesa di essere onnicomprensive. Ognuna delle 'teorie' emerse nei consigli di classe ha per me valore, purché rispecchi il tentativo autentico di interessarsi all'alunno. Questo modo di procedere, tenendo conto simultaneamente delle diverse letture della situazione e delle possibili relazioni fra esse, tollera (e forse causa) una certa dose di incertezza. Questa incertezza è però, almeno nella mia pratica, funzionale.

Funzionale soprattutto perché questa incertezza, provvisorietà, località delle spiegazioni, delle teorie, ha il vantaggio di contenere un messaggio, non verbale, che include, da una parte, proprio per il suo carattere di provvisorietà, la possibilità del cambiamento, della crescita e, dall'altra, contiene l'accettazione della complessità intrinseca alla realtà, alla situazione. Quel che più conta è che questa incertezza rispetta l'alunno! Ed il rispetto ha un vantaggio non da poco sulla pretesa di saper tutto: è rassicurante.

Questo mio modo di intendere le ipotesi che emergono nelle riunioni dei consigli di classe - come quelle che emergono durante la fase di bilancio e di intervento a sostegno - mi evita, almeno credo, di incorrere nel rischio dell' 'interpretazione'. Come lo sottolineano Meirieu e Develay, *"... c'est bien ce que l'éducateur démiurge ne peut pas supporter; c'est bien ce qu'il le met en rage et lui fait inventer - mais toujours en vain -*

des dispositifs toujours plus sophistiqués pour découvrir ce qui se passe vraiment dans la tête de l'autre; c'est bien là où s'origine sa violence éducative..."¹⁷

Questa 'tentazione interpretativa' deriva da quella di sapere tutto sull'allievo, con il rischio che P. Meirieu e M. Develay ben sottolineano: "*.. il nous semble que la volonté de tout savoir sur l'élève risque de dériver vers des formes plus ou moins ouvertes de violence.*"¹⁸

Si tratta di accettare una sorta di imperativo etico del non sapere, del non capire completamente l'Altro, dove l'integrazione dei due approcci, psicologico e pedagogico, mi sembra costituire la condizione minima di partenza per ogni tentativo di intervento con l'alunno in difficoltà, se si vuol tener conto della sua complessità.

Lavorare con l'allievo che non riesce a scuola o che manifesta un disagio nella vita scolastica ha comportato per me la necessità di riflettere su almeno altri due aspetti che mi paiono fondamentali del mestiere di insegnare: in prima istanza, quello della necessità di recuperare e valorizzare, soprattutto nella scuola dell'obbligo, la posizione di centralità del processo insegnamento/apprendimento e, in secondo luogo, quello del problema della formazione continua.

L'alunno che non impara, ma anche gli altri! Mezzi e risultati nell'insegnamento

Ricentrare l'educazione sul processo di insegnamento/apprendimento permette di personalizzare l'apprendimento e di non espropriare gli alunni del loro sapere.

P. Merieu, in occasione del Congresso della Società Svizzera per la Ricerca in pedagogia tenutosi a Locarno-Minusio nel settembre 1993, ha affermato l'importanza dell'efficacia delle pratiche educative, ma questa efficacia non costituisce la condizione di partenza: "*C'est que je ne crois pas qu'il soit jamais possible, en pédagogie, d'évaluer l'efficacité de quoi que ce soit. Une telle évaluation reviendrait à considérer que l'on maîtrise toutes les variables, et, en dernière limite, à s'estimer capable de neutraliser l'initiative des sujets éduqués. Seul le dressage est évaluable. Et c'est pourquoi l'enseignant, s'il peut être soumis à une 'obligation de moyens' ne peut jamais tomber sous le coup d'une 'obligation de résultats'*"¹⁹

Come i più recenti studi sulla metacognizione sembrano indicare, il punto di partenza di ogni atto pedagogico dovrebbe esser costituito dall'offrire agli alunni la possibilità di manifestare, di far emergere ed identificare quelle che sono le loro rappresentazioni mentali (derivate dalle percezioni, dalle esperienze e dalla elaborazione mentale di queste esperienze) a riguardo dell' 'oggetto' in questione, dell'argomento, del contenuto di cui si sta parlando in classe, della lezione.

Come lo indicano Meireu e Develay, mettendo in luce queste rappresentazioni mentali come punto di partenza, il docente può identificare le conoscenze già possedute dall'alunno e scoprire come esso intende utilizzarle per affrontare l'argomento trattato. L'atto pedagogico può iscriversi così, nel senso più vero del termine, nel processo d'apprendimento e lasciare un' impronta tangibile. In seguito, l'attività didattica proposta dal docente (con i suoi obiettivi dichiarati! da raggiungere) dovrebbe lasciare spazio anche alla riflessione che l'alunno stesso può fare su quanto pensa e sta facendo (attività metacognitiva).

Così inteso, in un primo momento, l'atto pedagogico offre all'allievo la possibilità di associare la situazione didattica a quanto crede di sapere a proposito dell'argomento che si sta trattando e poi di associarlo con le competenze adeguate: "...*parce-que aucun progrès intellectuel ne peut être accompli si on n'articule pas un apport extérieur à ce que le sujet sait déjà, au niveau de développement qu'il a atteint; mais on ne s'en tient pas là: on crée ce que nous appelons des 'situations problème' où ses conceptions (dell'allievo) sont confrontées à des expériences nouvelles et d'avis différents, où l'occasion lui est donnée d'entrer en conflit avec lui-même pour progresser véritablement.*"²⁰

Il docente dovrebbe quindi proporre una situazione didattica 'problematica', 'conflittuale'. Questa prima fase consiste in un' 'étayage', in una 'contestualizzazione', come la definiscono P. Merieu e D. Develay. In una seconda fase ('désétayage' o 'decontestualizzazione') l'allievo potrà interiorizzare le sue acquisizioni e in seguito, a sua volta, potrà cercare e trovare situazioni diverse dove applicare queste acquisizioni. E perché egli possa reinvestire queste acquisizioni "... il faut qu'il les fasse jouer, à sa propre initiative, dans des situations qu'il découvre"²¹

L'approccio metacognitivo ricentra l'azione educativa sul processo insegnamento/apprendimento, valorizzando in maniera determinante il ruolo del docente. Infatti come lo indicano P. A. Doudin e Daniel Martin "*En valorisant le rôle de l'enseignant, la métacognition offre une réflexion et des instruments pouvant, d'une part, contribuer au repérage des éventuelles difficultés d'apprentissage scolaires et à leur remédiation et, d'autre part, guider une pédagogie générale soucieuse de limiter l'échec scolaire.*"²²

Le pratiche e le attività educative finalizzate a reperire da subito gli allievi potenzialmente in difficoltà - offrendo così l'opportunità di riuscire secondo il loro potenziale di apprendimento - non sono quindi prerogativa del solo docente di sostegno, ma una possibilità per tutti.

Formazione continua e consapevolezza nella relazione

Le idee e le pratiche costruite durante la nostra formazione e nel nostro lavoro di insegnanti costituiscono dunque il 'nostro metodo'. Come ho già detto, mi pare che il metodo di un insegnante possa essere considerato 'valido', quando per primo si interroga sul suo operato, sul suo modo di interpretare, di vivere il suo ruolo di educatore e questo modo, questo metodo, non può che essere 'unico'.

A questo riguardo non vorrei essere frainteso: il parallelo fra costruzione della conoscenza dei ragazzi e quella degli insegnanti non è, ovviamente, assoluto. La differenza sostanziale consiste, a mio avviso, nel fatto che l'alunno si sta appropriando delle conoscenze sul mondo, mentre l'adulto docente dovrebbe prioritariamente (anche se non esclusivamente) rielaborare, attraverso una presa di coscienza sempre più ampia, queste conoscenze. Se questa rielaborazione non ha luogo il rischio è che il docente diventi un mero 'trasmettitore' di cultura.

Ed è forse, a mio modo di vedere, attraverso il confronto con questa 'unicità autentica' - unica ed autentica perché frutto di una costante ricerca, fra mille incertezze, ma segno e segnale di vitalità, consapevole, per quanto possibile, delle proprie qualità e dei propri limiti - con la persona del docente che i nostri giovani possono crescere imparando.

Questo convincimento è confortato, almeno per me, anche da quanto Anne Catherine Menétrey già scriveva su questa rivista, riferendosi all'importante ruolo della scuola nel

campo della prevenzione delle dipendenze: *“Pour faire de la prévention, il faut avoir quelque chose à offrir et non pas quelque chose à éviter. On fait de la prévention moins avec des principes et des théories qu’avec sa propre force de vie, les valeurs auxquelles on se réfère, et surtout avec les moyens qu’ on est capable de mettre à disposition pour développer cette force, pour faciliter ainsi cette indispensable mise en scène de sa propre vie que chacun a à réussir.”*²³

Scuola Media: una scuola di specialisti ?

In conclusione, ed in particolar modo a riguardo della formazione continua degli insegnanti, vorrei continuare a sperare, forse anche un po’ ingenuamente, in quei colleghi, senza distinzioni gerarchiche o di materia, che cercano di concretizzare il senso dell’essere ‘maestri’ soprattutto attraverso l’esempio, probabilmente la miglior garanzia di professionalità.

Mi auguro inoltre che si rifletta seriamente sui rischi che l’iperspecializzazione nella formazione degli insegnanti potrebbe, perlomeno a livello della scuola dell’obbligo, comportare.

Uno dei rischi potenziali, è quello di una scuola fatta da ‘specialisti’, (specializzati magari solo nella loro materia), che potrebbero sfuggire a quella che P. Meirieu, citando Hannah Arendt, considera la vera responsabilità educativa e cioè ‘presentare il mondo’: *“Le rôle de l’école est d’apprendre aux enfants ce qu’est le monde, et non pas leur inculquer l’art de vivre”*²⁴

Meirieu continua, poche righe più in là, precisando che ‘il mondo’ è: *“ .. cette notion d’ ‘objectif’nous voudrions souligner à quel point son usage, même maladroit, est infiniment plus clarificateur du rapport pédagogique que l’emploi systématique de la magistralité. En nommant le résultat attendu, en disant précisément aux élèves ce que l’on attend d’eux et sur quoi ils seront évalués on leur présente bien plus ‘le monde’ qu’en s’adonnant à de long discours qu’ils ne décodent qu’avec difficulté et dans lesquels ils cherchent, pour les meilleurs, non ce qui est important mais ce qui leur permet d’obtenir de bons résultats scolaires.”*²⁵

Si tratta quindi di ricentrare l’insegnamento sull’apprendimento tramite una formulazione, per quanto imprecisa e titubante, degli obiettivi che si vogliono far raggiungere attraverso le attività che si propongono.²⁶

Altro possibile rischio in ciò che definirei ‘l’illusione specialistica’, è quello insito, ad esempio, in un didatticismo esasperato, e che potrebbe avere conseguenze dalle quali P. Meirieu e M. Develay ci mettono in guardia: *“ Ainsi le développement exclusif des didactiques disciplinaires risque-t-il de transformer les élèves en spécialistes de questions proprement scolaires qu’ils maîtriseront parfaitement, mais qui les laisseront démunis dès lors qu’une nouveauté non programmée interviendra dans leur parcours, dès lors que la didactique ne sera plus là pour tout prévoir et tout organiser.”*²⁷

Oserei dire a titolo di esempio che compilare correttamente un bollettino postale per un versamento, saper leggere un orario ferroviario o fare la differenza fra la lettera che si scrive ad un amico e quella che si indirizza ad un ente qualsiasi, hanno la stessa importanza e dignità di un qualunque altro argomento del programma di italiano.

Anche le 'illusioni specialistiche' inerenti ad un 'metodologismo generalizzante', visto come unica via per affrontare e addirittura eliminare il problema del disadattamento scolastico - come ad esempio nella possibile tentazione di un'applicazione 'a tappeto' di un 'metodo di educabilità cognitiva' sul modello di Feuerstein²⁸, o di quello dell' 'aiuto metodologico' e dello 'studio assistito' proposti da De la Garanderie²⁹ - costituiscono un possibile rischio per i futuri sviluppi di una formazione continua degli insegnanti che confonderebbe la reale professionalizzazione con la specializzazione.

Concetti, quelli dei due autori appena citati estremamente validi per molti aspetti, ma che si rivelano presto deludenti se intesi nella prospettiva che, acquisito un 'buon metodo', l'insuccesso scolastico sparirebbe definitivamente (Feuerstein), oppure che, con lo stesso scopo di eliminare una volta per tutte il disadattamento scolastico, basta insegnare 'un metodo generale' per apprendere (De la Garanderie).

Benché i due approcci, didattico e metodologico, come ben lo sottolineano P. Meirieu e M. Develay, abbiano il loro valore e posseggano molti aspetti positivi, un concetto di scuola moderna dovrebbe contemplarne altri. A questo proposito i due autori affermano, introducendo la terza parte del loro libro: *"Notre projet, dans cette troisième partie, est donc d'examiner les arguments qui plaident en faveur des deux thèses en présence et de montrer que celles-ci sont largement dépassées si l'on considère le problème de la transférabilité des connaissances sous un angle proprement pédagogique: l'usage de la notion de 'compétence' nous permettra alors d'accéder à un modèle de la formation tout à la fois plus opérationnalisable et plus conforme aux finalités de l'Ecole que nous avons esquissées. Il restera ensuite à nous demander si les 'compétences' sont les seules connaissances que l'Ecole doit faire acquérir aux élèves: nous tenterons de montrer qu'il existe toute une série d'autres connaissances, concernant le fonctionnement intellectuel lui-même .."*³⁰

Queste competenze riguardanti il funzionamento intellettuale sono quelle che i lavori sulla metacognizione hanno in particolare precisato. Per attività metacognitiva si intende, da una parte, quelle conoscenze che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e, dall'altra, quei meccanismi di regolazione dello stesso: pianificazione, previsione, guida, controllo e generalizzazione.^{31 32}

Una formazione degli insegnanti (di base o continua) disposta a correre i rischi che ho appena menzionato, o altri ancora, non farebbe che confermare i limiti di un referente 'specialistico', e condurrebbe verso lo sbocco definitivo nel modello di 'insegnante a competenza minima'³³, magari più specialistica, ma pur sempre minima! L'evoluzione sarebbe quella per cui il docente diverrebbe ancor più dipendente da quella che Perrenoud, riprendendo un concetto di Y. Chevallard, definisce 'la noosphère' e cioè: *"... la sphère des gens qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignements; c'est une forme de prolétarisation....."*³⁴

Il docente finirebbe per venir espropriato della possibilità di divenire professionale, "C'est d'une dépossession qu'il est question...", nel senso di valutare ed autovalutare il proprio operato sull'essenziale e cioè: "... - les objectifs - plutôt que les rituels."³⁵

Il passaggio da un modello di insegnante 'a competenza minima' a quello di un 'professionalismo aperto'³⁶, trova la mia adesione in quanto non confonde

professionalizzazione con specializzazione, pur consapevole e concorde con l'idea che *"La professionnalisation du métier d'enseignant ne se décrète pas, et ne se réalise pas en un jour."*³⁷

Altra conseguenza immaginabile della 'illusione specialistica', che non ha però il conforto, almeno a mia conoscenza, di pareri autorevoli, è quella per cui i nostri ragazzi si troverebbero sempre più confrontati a 'specialisti vari', che insegneranno ad 'allievi vari', in 'spazi vari'.

Tutto ciò potrebbe condurre ad una rottura, ad un vuoto relazionale nella vita scolastica ed a quel punto prevarranno l'anonimato di persone e luoghi, con conseguenze non difficili da immaginare.

¹ Arielle Paunier, Pierre-André Doudin, "Les liaisons dangereuses": reflexion sur le rôle des liens dans la mentalisation, 1988, p. 416 in La Psychiatrie de l'Enfant, XXXIII, 2, 1989, p. 415-449

² Ibid., p. 416

³ Ibid., p. 416

⁴ Gregory Bateson, Verso un'ecologia della Mente, parte quinta, p. 482-483. Ed. Adelphi, Milano, 1984

⁵ Alberto Munari, (appunti) corso no. 19, "Psychologie de l'éducation", F.P.S.E. Ginevra, novembre 1983.

⁶ Edgar Morin, La Méthode, t.I., La Nature de la Nature, Paris, Ed. du Seuil, 1979.

⁷ P. Meirieu, M. Develay, Emile reviens vite...ils sont tous devenus fous, ESF éd., Paris, 1992, p. 69

⁸ Ibid., p. 69

⁹ Ibid., p. 154

¹⁰ Alberto Munari, Strategie del sapere, verso una psicologia culturale, capitolo III, Ed. Dedalo, Bari, 1984

¹¹ Ibid. p. 52

¹² Ibid. p. 52

¹³ Edgar Morin, Le paradigme perdu: la nature humaine, p. 228, Ed. du Seuil, Paris, 1973.

¹⁴ Alberto Munari, Strategie del sapere..., p. 75.

¹⁵ P. Perrenoud, Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement, Atti del Convegno SSRE 1993, Locarno-Minusio, Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona, 1994, p. 42

¹⁶ G. Bateson, Verso un'ecologia della Mente, p. 476.

¹⁷ P. Meirieu, M. Develay, Emile..., p. 133

¹⁸ Ibid., p. 133

¹⁹ Philippe Meirieu, Le statu de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou "A quelle conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'Ecole, Atti del Congresso SSRE 1993, Locarno-Minusio, Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona, 1994, p. 88

²⁰ P. Meirieu, M. Develay, Emile..., p. 118

²¹ Ibid., p. 118-119

²² P.A. Doudin, Daniel Martin, De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1992, p. 1

²³ Anne-Catherine Menetrey, Marginalisation et drogues, Lausanne, 1988, Rivista SSP Scuola Media, no. 4, marzo 1989, p. 23

²⁴ P. Meirieu, M. Develay, Emile..., p. 52

²⁵ Ibid., p. 53

²⁶ La formulazione di obiettivi è valida anche per il momento della valutazione. Particolarmente interessante è la proposta di Boris Janner contenuta in un documento interno e discussa nel Gruppo Regionale del Bellinzonese il 12.9.90: La valutazione come occasione di comunicazione. Sono ripresi e sviluppati in vista di un'applicazione dei concetti espressi da Jean Cardinet, Evaluer sans juger, IRDP, Neuchâtel, 1989.

²⁷ P. Meirieu, M. Develay, Emile..., p. 155

²⁸ Rosine Debray, Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein: une issue à l'échec scolaire, Georg Editeur, France, 1989.

²⁹ Alain Lieury, auditifs, Visuels, La grande illusion, Cahiers Pédagogiques no. 287, octobre 1990, p. 59-62.

³⁰ P. Meirieu, M. Develay, Emile..., p. 143

³¹ P.A. Doudin, Daniel Martin, De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1992, p. 3-6.

³² Britt-Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, ch. 7, Ed. RETZ, Paris, 1987.

³³ P. Perrenoud, Le métier d'enseignant..., p. 29.

³⁴ Ibid., p. 29

³⁵ P. Perrenoud, Le métier d'enseignant..., p. 41.

³⁶ Ibid., p. 29.

³⁷ Ibid., p. 40.