

Profili formativi e sistemi di padronanza nell'insegnamento

Umberto Margiotta

Promuovere talenti esperti

Cosa si intende oggi per insegnante di qualità? Quali caratteristiche deve possedere la scuola per soddisfare alle richieste poste da giovani e famiglie? La responsabilità e la presa in carico del problema diventa motivo e obiettivo di promozione della "scuola di qualità", ovvero di una scuola che promuova talenti, fatta da insegnanti in grado di consolidare nell'allievo la capacità di orientare con successo le proprie abilità, e di trasformare in esperti i propri talenti naturali. Tale compito fa della scuola e dell'Università istituzioni centrali alla società della conoscenza, in quanto esse sole possono assicurare la trasformazione dei talenti da *naturali* ad *esperti*.

Il passaggio di conoscenze, competenze e metacognizioni da naturali ad esperte necessita di un insegnamento strategico, che Ausubel chiamava "significativo"; che a sua volta produce apprendimenti significativi. Ma che cos'è esattamente un apprendimento significativo?

Oggi appare evidente che l'intelligenza è incrementale, e si esplicita sotto forma di atti mentali che non corrispondono solo alla parte razionale ma che investono tutta la personalità. Le ricerche in tal senso dimostrano che i processi di apprendimento non investono solo le funzioni cognitive, ma anche quelle relazionali, emozionali, comunicative.

Cosa significa per l'insegnante di oggi promuovere talenti esperti? I talenti esperti sono quelli capaci di flessibilizzarsi di fronte al mercato delle evenienze. E sono quelli capaci di arrivare al processo di formazione dell'identità e del sé. Come tale processo si realizzi è oggetto di studio delle scienze pedagogiche, orientate all'idea che un apprendimento è tale solo quando è "significativo". Già Ausubel distingueva tra apprendimento meccanico e apprendimento significativo, laddove 'significativo' implica una personalizzazione in ragione delle direzioni di senso. Il personalizzare richiede pertanto il prendersi in carico, da parte dell'insegnante, del carattere distintivo del talento di ciascun alunno, il farlo emergere al fine di una formazione completa e realizzante della sua identità.

Ogni allievo dovrebbe avere cioè il diritto, e non solo la fortuna, di poter esplicitare il potenziale che lo distingue, che proprio in ragione della sua peculiarità e unicità, promuove arricchimento del soggetto stesso, come anche del contesto in cui vive ed apprende. Tale ipotetico traguardo risulta parallelo alla ricerca delle soluzioni al problema della disoccupazione giovanile, legata a tutti gli effetti al mercato delle competenze. In questo mercato è richiesta la capacità di negoziare le proprie competenze, nel rispetto della dignità; la capacità di saper spendere i propri stili, di conoscere i modi per declinare tali competenze secondo i bisogni richiesti.

Qual è dunque il percorso attraverso il quale l'insegnante di qualità riconosce e pone in essere i talenti dei propri alunni? Prima ancora di trasmettere delle conoscenze, l'insegnante *elabora una diagnosi del profilo formativo* in entrata dello studente.

Possiamo convenzionalmente articolare tale profilo in tre aree: *saperi, atteggiamenti, padronanze*. I saperi sono legati alle competenze attraverso la loro trasposizione sul piano dei comportamenti e degli atteggiamenti. E il loro uso consapevole implica la loro padronanza. Dunque non basta più che l'allievo sappia ripetere mnemonicamente una nozione dettata o letta nel manuale; è importante che egli la faccia propria, la personalizzi fino a padroneggiarla in vista della sua spendibilità nel mercato delle professioni. Se la società chiede una formazione professionale, allora la formazione deve passare retroattivamente dalla informazione alla professione. Pertanto, a ciascuna di queste macro aree, individuate nel contesto formativo, dovrà corrispondere una relativa area nel contesto professionale. Alle rappresentazioni dei saperi scolastici dovranno corrispondere le rappresentazioni delle funzioni operative della professione; alle motivazioni che conducono agli stili e agli atteggiamenti dovrà corrispondere l'orientamento di valore nelle scelte professionali; alle generalizzazioni possibili attraverso le padronanze corrisponderanno gli immaginari mentali dei compiti esperti.

Le tre macroaree dei saperi, dei comportamenti e delle padronanze, che vanno pensate come obiettivi da traguardare per lo studente, rappresentano altresì le competenze esperte di cui l'insegnante è in possesso (o dovrebbe esserlo), e si esplicitano in questi termini:

- *Saperi*: rigosità nella selezione delle informazioni; capacità di rappresentazione della trama concettuale del sapere, capacità di aggiornare i paradigmi che giustificano la insegnabilità di quei saperi. Le nozioni vanno rese trasparenti, dunque significative attraverso la mediazione dell'insegnante.
- *Atteggiamenti*: gli atteggiamenti non sono mai banali, e pertanto necessitano di una attenta e puntuale osservazione; i soggetti usano atteggiamenti filtrandoli attraverso i paradigmi che hanno fatto propri. Essi sono strettamente connessi ai processi di metabolizzazione culturale operata dal contesto sul soggetto. E le istituzioni scolastiche non sempre hanno chiara consapevolezza della loro funzione-filtro rispetto a tali paradigmi: per quanto si abbiano più forme di erogazione dei servizi, la natura pubblicistica dell'istruzione deve far sì che le scelte formative portino alla radicalizzazione di se medesima nel tessuto culturale, generando in tal modo un bisogno di formazione secondo quegli specifici paradigmi. La mission della scuola è qualcosa di diverso dalla sua organizzazione, semmai la trascende in virtù della centralità delle scelte educative culturali che promuove.

- *Padronanze*: le padronanze corrispondono alle declinazioni di tali scelte, fatte maturare dall'insegnante agli allievi. Nella scuola secondaria, che si presenta divisa nei due cicli del biennio e triennio, i sistemi di padronanza devono integrarsi, ovvero passare gradualmente dalla modellizzazione, alla relativizzazione, alla responsabilizzazione. Solo quando meccanismi di retroazione e continua integrazione fra i tre distinti percorsi si realizzano, si potrà parlare di *padronanza integrata*. Essa implica il saper:
 - *Modellizzare*; a livello metacognitivo¹, la modellizzazione si traduce in saper organizzare, confrontare e integrare le conoscenze; usare correttamente il lessico, aprirsi alla realtà e alla flessibilità determinata dai continui cambiamenti
 - *Relativizzare*; oggi si privilegia il termine 'contestualizzare': a livello metacognitivo, la relativizzazione si traduce in saper andare oltre il dogmatismo di quanto affermato, nel saper accettare la pluralità dei punti di vista.
 - *Responsabilizzarsi*; a livello metacognitivo, la responsabilizzazione si traduce in correttezza metodologica e strumentale, capacità di giustificare scelte e decisioni, collaborazione con il contesto sociale in un processo costruttivo e reciproco di senso.

Come curvare questo modello formativo alla necessità sopradescritta per far emergere i singoli talenti?

Si è detto che l'insegnante deve declinare il profilo formativo personalizzandolo in vista del progetto di vita del singolo. Ciò è possibile se si stabiliscono come compiti esperti il raggiungimento di competenze che si esplicitano a partire da quei *saperi atteggiamenti e padronanze* descritti. Lo scarto fra i compiti esperti, e i compiti criteriali, esplicita il *differenziale di apprendimento*, sul quale l'insegnante deve impostare la sua programmazione. I diversi Piani dell'Offerta Formativa dichiarano di far ciò. Ma con quale tasso di ipocrisia?

Si è detto che il processo di acquisizione delle padronanze investe il concetto di potenziale di sviluppo. E che tale potenziale è ottenibile a partire dalla analisi-diagnosi del profilo formativo in entrata dello studente. In

¹ La *metacognizione* viene definita da Flavell come la *consapevolezza* che ciascuno ha sui suoi processi cognitivi e sui prodotti ad essi connessi.

Lo sviluppo di *strategie metacognitive* è essenziale per progredire nella regolazione dei nostri processi di apprendimento poiché da una serie di studi effettuati su soggetti "esperti" in un determinato campo, si è constatato che tutti questi soggetti adottano alcune particolari modalità di approccio alla soluzione di problemi. Tali strategie tuttavia non si attivano sempre e spontaneamente in tutti gli individui. Inoltre si è visto che ci sono persone che usano strategie efficaci senza essere capaci di formularle esplicitamente: per questo esse *vanno insegnate* intenzionalmente, specialmente in ambito scolastico. E l'acquisizione di una conoscenza personale dei propri processi cognitivi consente ai soggetti (e quindi agli studenti) di poter svolgere un ruolo attivo di *autodirezione* nell'acquisizione delle conoscenze, funzionando anche come un *meccanismo di scoperta e di correzione degli errori*.

particolare, nella diagnosi, il potenziale di sviluppo si determina descrivendo precisi indicatori, quali:

- *Cultura: conoscenze e strategie cognitive dello studente, ovvero ciò che lo studente sa;*
- *Competenza: abilità di impiego delle conoscenze e delle strategie messe in atto dallo studente;*
- *Padronanza: Conoscenze e strategie metacognitive, ovvero ciò che lo studente sa di sapere;*
- *Motivazione: ambiti di interesse personale dello studente*
- *Socialità: Interazione sociale, capacità di interazione dello studente con i coetanei;*
- *Apertura all'altro: integrazione sociale, capacità di accettazione del diverso*

Ricavata la diagnosi del potenziale mediante la descrizione degli indicatori, l'insegnante potrà individuare, nella sua programmazione, i risultati attesi, quelli che si aspetta vengano raggiunti alla fine del percorso modulare. La sua azione didattica dovrà puntare alla realizzazione dei compiti criteriali, avendo come obiettivo il raggiungimento dei risultati attesi e dunque passando attraverso la realizzazione dei compiti esperti. È sul profilo formativo atteso che l'insegnante individua i compiti esperti. Essi riguardano le conoscenze che lo studente deve possedere al termine del percorso, e le modalità con cui le deve possedere; le abilità implicate, di tipo cognitivo, psicomotorio, affettivo, interattivo, creativo ed esecutivo; le modalità di interazione e di relazione d'aiuto, gli strumenti di autocontrollo che lo studente usa per tenere sotto controllo le fasi di lavoro in relazione ai risultati, la capacità di riconoscere e descrivere i risultati cui è pervenuto o deve realizzare. Tutto ciò rientra nella fase focale del processo di apprendimento, cui deve necessariamente seguire il suo controllo. Esso implica tuttavia una consapevolezza dell'esperienza cognitiva, e pertanto deve diventare una abilità propria del soggetto in apprendimento; l'insegnante dovrà cercare di passare dal ruolo di controllore, al ruolo di covalutatore, per lasciare l'opportunità allo studente di acquisire padronanza nell'autovalutazione dei suoi processi di apprendimento. Il controllo dell'apprendimento è relativo a quanto lo studente ha appreso, se ha appreso, come sa impiegare ciò che ha acquisito, se ha consapevolezza delle abilità e padronanza nel loro uso. Oltre questa fase del processo di apprendimento, acquisita la capacità metacognitiva, lo studente raggiunge la *soglia esperta di sviluppo*, sarà cioè in grado di prevedere le limitazioni del sistema, ovvero riconoscere e dunque evitare ciò che non conosce; disporrà di un repertorio di strategie cognitive che saprà usare consapevolmente; saprà individuare le caratteristiche del problema e le relative richieste da mettere in atto per la sua risoluzione; saprà pianificare adeguatamente le operazioni di risoluzione, supervisionare l'efficacia di quanto sta mettendo in atto; controllare dinamicamente i risultati del processo.

Il differenziale di sviluppo si determina sullo scarto fra il potenziale di sviluppo individuato all'inizio del percorso, e la soglia esperta di sviluppo

raggiunta al suo termine. Di là da tale soglia il soggetto è già in grado di padroneggiare modelli esperti di apprendimento.

In tale contesto formativo, e per verificare la centratura del bersaglio, le azioni del docente dovranno prevedere una ricorsiva retroazione tra la diagnosi del profilo in entrata, la decifrazione dei compiti esperti e criteriali, e il controllo dell'apprendimento.

Da un insegnamento orientato agli obiettivi (che non si raggiungono mai) ad un insegnamento misurato dalle padronanze promosse nel potenziale degli allievi.

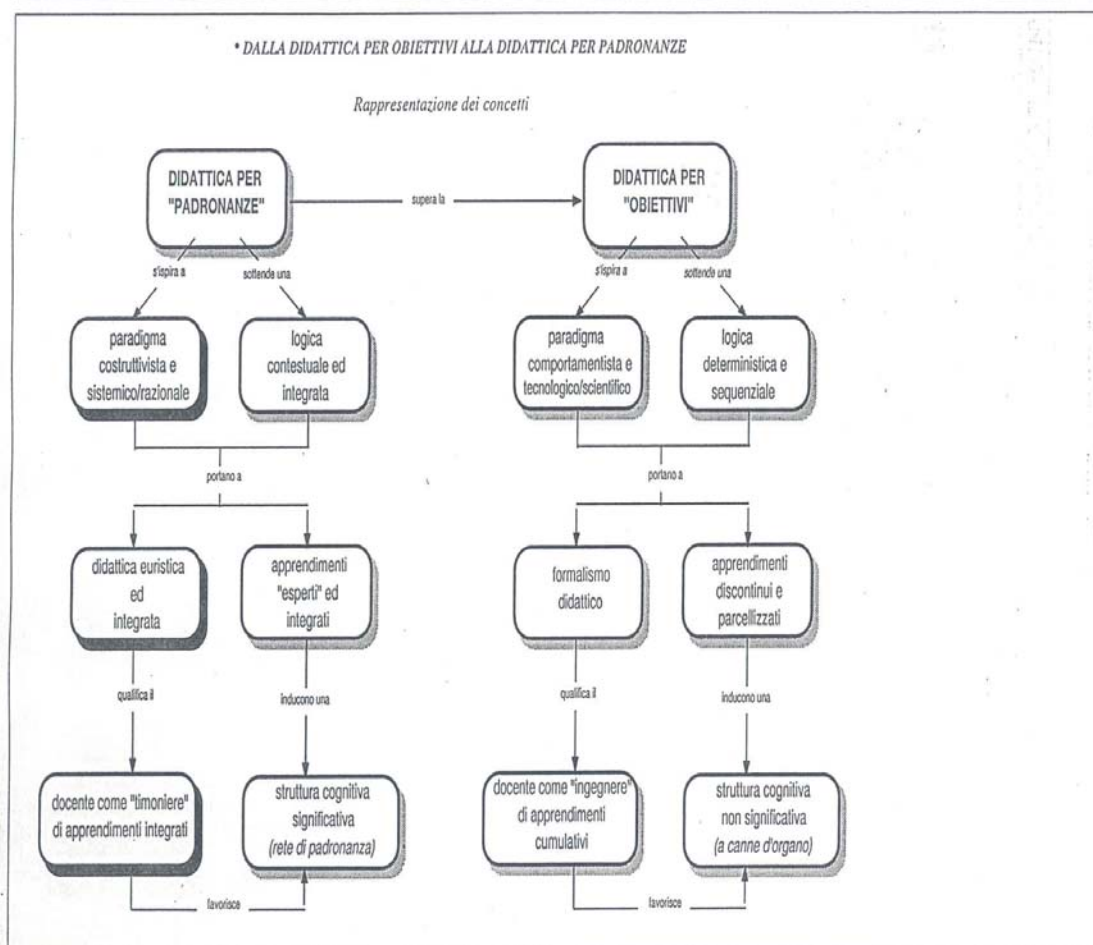
Nel più ampio contesto istituzionale e organizzativo della scuola la determinazione del profilo formativo atteso potrà emergere solo se all'interno del piano di offerta formativa esiste una concreta circolarità tra saperi, metodi e apprendimenti.

Altresì, la didattica dovrà porsi in rapporto sistemico con le diverse dimensioni, dei saperi, dei metodi, e degli apprendenti che entrano così a far parte del contesto istituzionale e organizzativo della scuola. La molteplicità di concetti e teorie che oggi investono le agenzie formative obbliga tuttavia a chiarire che cosa si intende esattamente quando si usano termini come saperi, metodi o apprendimenti: i saperi coincidono con gli oggetti e gli orientamenti della conoscenza, e devono rispondere alle domande "insegnare che cosa? verso dove?". Essi comprendono le epistemologie delle diverse discipline, le trame concettuali, esplicitandosi nelle competenze, nelle soglie e nei sistemi di padronanze. Gli apprendimenti qualificano l'utenza per la quale si insegna; riguardano i modelli di apprendimento, considerano gli stili cognitivi, le motivazioni, gli interessi degli studenti, si esplicitano attraverso i metodi, gli strumenti, le strategie e le tecniche d'insegnamento.

Le opzioni didattiche fra le quali il singolo docente può scegliere, spaziano su svariati modelli di progettazione. In una scuola che intende promuovere lo sviluppo di competenze flessibili, e di talenti, la didattica deve necessariamente orientarsi da un modello per obiettivi ad un modello per padronanze. Eccone le caratteristiche distintive (tav.1):

Tav. 1- Dalla Didattica per obiettivi alla didattica per Padronanze

CAPITOLO TERZO



LA DIDATTICA MODULARE

- **DIDATTICA PER OBIETTIVI:** La didattica per obiettivi si ispira al paradigma comportamentista e tecnologico scientifico. Sottende una logica deterministica (causa effetto) e sequenziale (stimolo risposta) che porta al formalismo didattico, e ad apprendimenti discontinui e parcellizzati che a loro volta producono una struttura cognitiva non significativa (a canne d'organo). La figura del docente è quella dell'"ingegnere" di apprendimenti cumulativi.
- **DIDATTICA PER PADRONANZE:** La didattica per padronanze si ispira al paradigma costruttivista sistemico relazionale (Bateson), definibile anche come ecologico, in quanto sottende una logica contestuale ed integrata. Questo modello di progettazione mira ad una didattica euristica (per scoperta) ed integrata, che qualifica il docente come timoniere di apprendimenti integrati; conduce ad apprendimenti

esperti e correlati che inducono una struttura cognitiva significativa (rete di padronanza) a sua volta favorita dall'azione di un docente che è "timoniere" delle abilità acquisite. Obiettivo ultimo appare dunque l'acquisizione di padronanze da parte degli allievi. Ma cos'è esattamente una padronanza? Essa consiste nella capacità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e di adattamento; di rigenerare strategie di scoperta e ricostruzione degli equilibri bio-sociali; di controllare e direzionale le abilità apprese e il loro valore d'uso in contesti diversi; di dominare l'estensione e l'applicazione delle abilità.

Tutte queste caratterizzazioni portano a concludere che l'azione didattica deve portare con sé intrinsecamente i connotati dell'azione razionale pianificata. L'insegnante per primo deve acquisire padronanza, per poter promuovere il profilo formativo atteso.

Una conferma: la mente sta al cervello come una proprietà emergente alla sua infrastruttura.

E' questa una nota affermazione di R. W. Sperry², che segnala la svolta intervenuta nello studio dei rapporti tra biologia, psicologia e pedagogia a partire dal 1966, ma affermata in particolare nell'ultimo decennio del secolo appena trascorso. La cosiddetta rivoluzione cognitiva che ha introdotto nuove prospettive nello studio della mente in psicologia e nelle neuroscienze negli anni 80, ha sicuramente spinto al riconoscimento che i processi cognitivi (e la conoscenza e l'esperienza che ne derivano) non sono un accumulo reattivo di esperienze sensoriali o percettive, ma sono piuttosto un processo costruttivo che richiede un costante movimento di ritorno alle ipotesi di indirizzo assunte in partenza (*abduction*), in quanto influenzate dalla precedente conoscenza o esperienza, dagli scopi correnti nonché dagli stati emozionali e dalle motivazioni. Ciò ha comportato il rifiuto deciso di ogni dualismo mente/corpo di ispirazione cartesiana, ma ancor più la decisa affermazione del principio secondo cui la natura della mente è determinata in larga misura dalla struttura e dalle funzioni del cervello. *Per studiare la mente, per intervenire sulla mente (educare/apprendere), diviene così imperativo studiare e conoscere il cervello.*

² Le ricerche di R.W. Sperry – che gli hanno procurato nel 1981 il Premio Nobel – si concentrano nello sforzo di dare una spiegazione all'apparente unità/dualità della coscienza quale fenomeno emergente. La teoria che ne consegue, da lui definita "interazionismo emergente" scaturisce dalle sue ricerche sulle lateralizzazioni funzionali emisferiche prima dei gatti e delle scimmie, e quindi di pazienti col cervello diviso. In sintesi, per lui, la coscienza è un fenomeno emergente, determinato dai processi neurali, che è qualcosa di più di essi e che ha un'influenza causale, regolativa o direttiva sulla struttura neurale, la quale è costituita da livelli strutturali gerarchicamente organizzati. Le proprietà globali che determinano operativamente le parti costituenti assomigliano al sinolo aristotelico di materia e forma, e non godono di vita indipendente. Cfr. in particolare R.W. Sperry, *Forebrain Commissurotomy and Conscious Awareness*, in Trevarthen C. (ed.), *Brain Circuits and Functions of the Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, pp. 371-388; ma anche R.W. Sperry, *Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain*, in "Neuropsychologia", 1985, 661-673.

Ma due eventi, in particolare, hanno consentito di superare il dualismo cartesiano per un verso e di fornire, per l'altro, a formatori e genitori nuove conoscenze e nuove basi per una formazione non apodittica. Il primo di questi eventi è consistito nella possibilità di intravedere nel cervello il funzionamento del pensiero; vedere cioè in tempo reale i circuiti neurali che elaborano gli aspetti di attività come leggere parole o agire in presenza di determinati vincoli e obiettivi. Quando i neuroni sono attivi, essi variano il flusso locale ematico. Ciò rende possibile risalire alle aree cerebrali che sono attive durante i processi cognitivi misurando le variazioni locali degli aspetti del flusso ematico cerebrale.

Il secondo evento è rappresentato dalla mappatura del genoma umano; il che rende possibile non solo studiare l'anatomia funzionale delle reti cerebrali, ma consente anche di spiegare come le differenze genetiche possono produrre la variabilità individuale che si esprime nell'apprendimento e nell'*expertise* (latente o esplicita).

La modularità

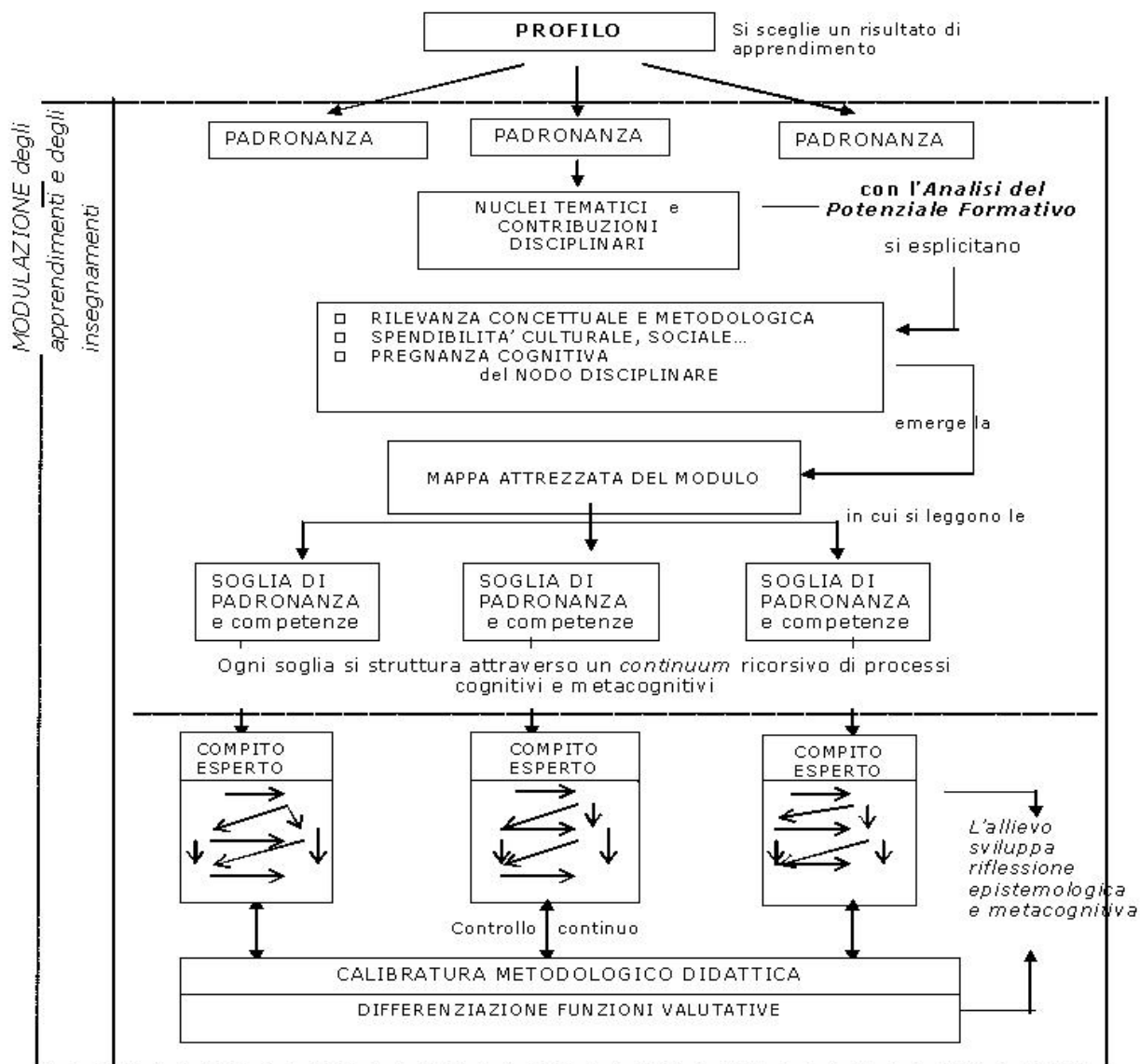
Un altro problema, quello della *modularità*, trova eco in strategie educative e didattiche che hanno inteso per questa via segnare una rottura con la tradizione divisa tra contenuti e obiettivi, e offrire alla dimensione "progettuale" dell'educazione nuove piste di auto-organizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti (tav.2). Purtroppo l'esperienza, a tal proposito condotta in Italia, ha versato vino vecchio in otri ai quali era stata cambiata solo l'etichetta. Ma nella prospettiva transdisciplinare dell'interpretazione integrata (mente-cuore) dei processi di apprendimento, il termine modulare ha un significato ben diverso. Introdotto da J. Fodor con il suo volume *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1986, il termine si riferisce ad una teoria del mentale che lo configura come una architettura ad organizzazione monofunzionale, in cui i moduli percettivi sono veri e propri elaboratori di sistemi di input; tali moduli garantiscono la codificazione delle percezioni ma non la interrelazione reciproca dei dati. Cioè le informazioni passano attraverso distinti canali modulari, gerarchicamente strutturati e funzionalmente indipendenti senza entrare in contatto tra loro, per poi condividersi solo nella sede del pensiero centrale che assicura l'elaborazione delle informazioni e la loro trasformazione in conoscenze.

Contro la linea computazionista cui risponde la teoria di Fodor, prendeva piede una interpretazione connessionista del funzionamento del mentale, che trovava nell'opera di Rumelhart e Mc Clelland (1986) sui processi mentali a distribuzione parallela la sua migliore espressione. Secondo questa impostazione le reti neurali funzionerebbero secondo un'organizzazione bottom-up, e in diretta correlazione al loro essere distribuite in parallelo consentono al sistema cervello/mente di migliorare le proprie prestazioni sulla base delle relative esperienze e sulla ripetizione di esse, sì che le regole attraverso cui il sistema impara non sono altro che le

regole prodotte dal sistema stesso durante il suo processo di apprendimento.

Più recentemente gli studi sulla memoria hanno consentito di identificare e condividere un concetto di modularità più ampio, intendendola come orientamento funzionale dinamico acquisito in base ad una disposizione geneticamente determinata, interrelata con l'esperienza. (Santojanni, 1998, 63). Una definizione siffatta consente di ricapitolare i dibattiti e le ricerche fin qui sviluppatasi in ambito neuro-biologico, additando peraltro tale ipotesi di lavoro come un indice che obbliga la didattica e la conoscenza pedagogica contemporanea ad un ripensamento radicale dei suoi presupposti naturalistico-rousseauiani ovvero hegeliani (Margiotta, 2005).

Tav. 2 – La progettazione modulare secondo il Curricolo per Soglie di Padronanze (Rigo, 2002)



Cambiamenti rilevanti nel concepire la natura dell'insegnamento e della formazione.

Per quanto riguarda in particolare il tema che ci interessa, occorre poi tener presente che il tema degli stili cognitivi individuali non riguarda soltanto colui che apprende poiché anche chi educa è portatore di una propria modalità cognitiva privilegiata (Valle, 2002). E questa, da un lato va ad influire implicitamente sul suo intervento formativo mentre, dall'altro, va ad intrecciarsi con la varietà di stili cognitivi presenti nel gruppo con cui interagisce.

Il tema degli stili cognitivi non può cioè essere trattato in via generale come un ambito di riflessione disgiunto dal suo contesto d'uso: e il contesto cambia continuamente, sia quello vitale, sia quello socio-relazionale, sia quello di esperienza o di studio.

Il punto problematico che qui si vuole segnalare sta nel chiedersi se il soggetto che apprende si rende conto di trovarsi in una situazione di *conflitto cognitivo*; se usa *consapevolmente o inconsapevolmente* determinate strategie per superare questo conflitto; se le utilizza in modo efficace oppure no; se le usa soltanto come scoperta di nuove conoscenze o anche come mezzo di *autoregolazione* dei suoi processi di esperienza e di relazione, e come questi ultimi *retroagiscono sulla costruzione del sé e sullo sviluppo dei suoi talenti*.

Il problema dell'interazione tra aspetti cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali va sicuramente tenuto presente nella formazione dei giovani, ma in forma integrata e reciprocamente equilibrata, e ciò per la ricorrenza di due capitali interrogativi:

- come avviene che le persone "facciano sistema" delle diverse componenti di personalità che vengono messe in gioco dalla interazione apprendimento/ insegnamento, senza con ciò limitare l'educazione ad una asfittica dominanza tecnico-cognitiva del suo gesto?
- come rendere concretamente praticabile un percorso di educazione, di istruzione o di formazione che ne attraversi il segno e raggiunga al cuore la personalità di chi apprende, e per questa via gli consenta di dar senso al suo percorso di studio e di formazione?

Insomma non è sufficiente l'attivazione di una generica "didattica metacognitiva" che si occupi di incentivare lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali senza tener conto anche degli specifici contesti di relazione educativa entro cui gli apprendimenti maturano. Certamente può essere affinata la "sensibilità metacognitiva" generale dei giovani, ma tale sensibilità, proprio perché generale, corre il rischio di diventare anche generica e quindi poco efficace quando si devono affrontare compiti di apprendimento che richiedono processi di pensiero e strategie cognitive ben definiti e codificati culturalmente.³

³ Una risposta formativa attendibile e praticabile a tali essenziali quesiti sembra essere offerta dal **Sistema dei Curricoli Per Soglie di Padronanza** (PSP) elaborato dal gruppo

Occorre, insomma, muoversi dal presupposto di utilizzare una trasversalità di approccio epistemico per **pensare una "pedagogia dell'integrale antropologico"**. Esattamente quell'integrale che ci appare fluido, dinamico, evolutivo nei modi e nei ritmi con cui l'allievo reagisce alle nostre sollecitazioni; che non è fatto solo della nostra conoscenza o dei nostri paradigmi, ma che si co-costruisce insieme ai nostri dalla parte dell'allievo; che si muove sotterraneamente negli ambienti che frequentiamo insieme giorno dopo giorno; che insomma è fatto di una rete nervosa di inter-penetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali. Insomma l'insegnante professionista coglie la concreta situazione educativa non solo sul piano delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la costituiscono ma anche nella struttura nascosta delle sue componenti inconsapevoli e simboliche. Ecco, riflettere su tutto questo significa saper segmentare il corpo dell'osservabile educativo e formativo in tutte le sue componenti più strutturali, sia sul piano dell'elaborazione pedagogica (dopo averne chiarito i bisogni e la stratigrafia storiografica), sia sul piano della predisposizione e della messa a punto di strategie di comportamento e di azioni che tengano conto delle comprensioni cognitive e delle dinamiche emotive e affettive, dei vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del sé e del mondo che ha intorno.

di ricerca Università-Scuola (Margiotta, 1997, Rigo 1998, Valle 1998, Zanchin a 2002, Zanchin b 2002, Rigo, 2005; Gianbelluca, Rigo, Tollot, Zanchin, 2009) che, dal 2003, opera come Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica, presso il Centro Interateneo di Eccellenza per la Ricerca, l'Innovazione e la Formazione Avanzata. All'interno di questo modello pedagogico-didattico generale, nella parte riguardante gli aspetti metodologici specifici dell'intervento formativo, si dimostra come e perché il docente debba identificare, con strategie e strumenti adeguati, sia i saperi "*naturali*" sia gli stili cognitivi emergenti nel gruppo classe (Zanchin, 2002)³; a seguito di ciò il percorso potrà anche essere *identico nei contenuti, ma differenziato nelle modalità di lavoro* per gruppi di allievi che abbiano dimostrato di privilegiare strategie di apprendimento diverse. In questo impegno di progettazione e di conduzione del gruppo classe si mette in gioco l'effettiva *expertise* professionale del *team* docente, soprattutto allorché "modula" i contenuti di una determinata unità di studio secondo le diverse dimensioni di stile, avendo cura di: a) articolare le esperienze relative al compito in livelli di complessità adattati alle effettive "zone di apprendimento prossimale" riscontrate nel gruppo classe; b) adottare strategie didattiche diversificate (cfr. Zanchin, 1997) e materiali esperienziali multipli, a seconda della gamma di stili cognitivi rilevati negli allievi e delle richieste del compito specifico; infatti, per alcuni sarà utile prevedere la consultazione guidata e mirata di testi scritti mentre per altri potrà risultare più appropriato l'uso di materiali concreti e di tecnologie operative.