

Alcune coordinate per un lavoro da riprendere e da sviluppare

Umberto Margiotta

Volendo ricapitolare gli assunti fondamentali della ricerca metodologica e didattica contemporanea, dobbiamo allora osservare che:

1. ***Il metodo comprende le didattiche e si specifica liberamente in ciascuna di esse.*** “Il metodo non è un procedimento limitatamente didattico” (De Bartolomeis, 1982) ma consiste nel trattamento regionale (mezzi - fini) di una molteplicità di fattori: i rapporti con l’ambiente, le soluzioni progressive e via via integrate fornite ai problemi (diversi per ordine e per natura), le esperienze di organizzazione e di gestione degli spazi, delle risorse, dei mezzi didattici, la storia personale delle esperienze di valutazione, la percezione delle cose da fare, le risposte degli studenti e dei genitori.
2. ***Al centro della metodologia, dunque, la ricerca.*** Al centro di questa la specifica ricostruzione che l’insegnante compie delle linee di ricerca perseguite nel proprio ambito disciplinare, la scelta degli snodi, la decisione sui mezzi più compatibili con gli obiettivi prescelti, la osservazione continua sulla legittimità di ogni singola azione didattica nel quadro di un piano generale di apprendimento.
3. ***Le didattiche non nascono dopo il metodo,*** dunque non vanno dedotte da assunti formali, astratti o generici di metodo, ma sono l’uno, insieme, l’internò” e l’esternò” delle altre, e reciprocamente. Sono lo spazio di invenzione dei programmi di ricerca topica dei diversi saperi disciplinari.
4. ***Didattiche e metodo, pertanto, tra loro distinte ma reciprocamente vincolate non vivono di spontaneismo.*** Nascono da un’ipotesi circostanziata che, di solito, il singolo insegnante non può che elaborare a partire dalla sua competenza disciplinare. Circostanziare l’ipotesi didattica significa legittimarla secondo l’ordine del discorso disciplinare specifico: ma significa anche comunicarla, e cioè porre le premesse, identificare la condizione, perché essa possa adattarsi ai differenziali di apprendimento degli alunni.
5. ***Il metodo trova il suo specifico nel controllo delle interazioni*** tra adattamento e assimilazione che ciascun soggetto realizza lungo il piano di apprendimento. Dunque non è a caso che la didattica metodologica contemporanea concorda nel riconoscersi essenzialmente in questo: trattare il curriculum serve ma solo a

condizione che l'insegnante-gruppo impari a costruire in "ambiente di apprendimento" adeguato.

6. ***La concordia cessa non appena ci si domanda rispetto a cosa, a chi, quando e dove occorre che "l'ambiente didattico" risulti adeguato.*** Ricompare la necessità di scegliere alcuni modelli tra teorie appartenenti a campi diversi (istruzione, apprendimento, tecnologie della pianificazione).
7. ***A colui che, formato secondo una logica unitaria e totalizzante della cultura*** (modello gentiliano o "universalistico"), ***si domandasse*** secondo quale logica interna coniugare fini dell'educazione, metodologie e didattiche nella costruzione, nella programmazione e nella realizzazione di un piano dell'apprendimento, e se è dato avere un filo rosso che gli consenta di verificare, passo dopo passo, la compatibilità, la coerenza e l'efficacia delle scelte e delle decisioni didattiche intraprese, ebbene a costui la ricerca contemporanea sul curricolo e sulle metodologie didattiche risponde che *non esiste solo una logica interna di cui il curricolo deve tener conto, ma anche una logica esterna. Né si dà solo un curricolo esplicito di cui tener conto, ma anche un curricolo implicito (che talvolta risulta più decisivo del primo per valutare successi e insuccessi scolastici dei diversi allievi).* Non è infine possibile formalizzare a tal punto l'intervento didattico da escludere l'importanza dei feed-back che l'area intuitiva, manipolatoria e fisica producono sull'efficacia dello stesso intervento didattico. La ricerca contemporanea dunque consiglia un *sano eclettismo* nella combinazione delle diverse scelte didattiche come nella combinazione dei diversi approcci culturali al curricolo. E' scontato osservare come eclettismo non significhi pressappochismo, ma un lavoro quotidiano, lungo e faticoso di *analisi delle premesse concettuali, disciplinari, pedagogiche* alle quali ogni insegnante si appoggia per legittimare pubblicamente la propria attività. Non sarà la risposta che ci si attende, ma è il "meglio" disponibile allo stato attuale della ricerca metodologico-didattica sul curricolo.
8. ***Pianificare la metodologia di un piano di apprendimento è allora cosa diversa dalla progettazione didattica, in quanto tale.*** La prima coinvolge l'intera personalità culturale e la professionalità del docente; la seconda consiste nel saper utilizzare tecniche appropriate per realizzare compiti circostanziati. La metodologia, anche nelle sue derivate didattiche, concerne l'organizzazione consapevole di un processo competente di insegnamento e di apprendimento. La seconda si preoccupa di definire solo le prestazioni strettamente vincolate al tipo e alle qualità di successo preventivabili nei compiti circoscritti.
9. ***Quando oggi si parla di programmazione didattica nella scuola si compie una sovrapposizione, spesso***

inconsapevole di settori diversi. Certo nella pratica degli insegnanti la programmazione didattica non può che esplicitarsi come unitaria, per quanto articolata e complessa. Ma la sua messa in opera implica che gli insegnanti sappiano dove ricondurre i singoli segmenti o processi, tecnologie. D'altra parte il modello "tecnologico" di progettazione e realizzazione del curricolo, secondo cui il processo didattico passerebbe attraverso le note quattro fasi di Ricerca - Sviluppo - Diffusione - Applicazione dimostra il suo fallimento nel momento in cui alcune ricerche sull'innovazione degli stili di insegnamento rilevano che la diffusione del modello è servita a rivestire di nuovo gergo una pratica formale di insegnamento ("gli insegnanti continueranno a insegnare quello che sanno meglio e che ritengono più influente") (Bennett, 1981; Pontecorvo, 1982). E' forse più utile, allora, richiamare gli insegnanti al fatto che il contesto e la teoria della programmazione didattica vanno riferiti a tre forme di padronanza:

- a) *la padronanza della logica interna del curricolo esplicito.* Se si tien fermo il significato attribuito al curricolo esplicito o formale e cioè la gerarchia motivata di conoscenze e di standard di socializzazione cognitiva richiesta da ogni disciplinare di apprendimento, allora tale forma di padronanza non può che esplicitarsi in **dipendenza dal profilo formativo esperto** che si vuole che l'allievo sviluppi., E' peraltro evidente che l'uso sapiente delle didattiche disciplinari dipende in gran parte dall'analisi storica delle discipline: dunque la padronanza della logica interna del curricolo formale coincide con la padronanza d'uso delle diverse didattiche convergenti con l'area disciplinare specifica. Ad esempio il metodo Kodaly è una didattica musicale: ma il suo utilizzo non può diventare significativo se non poggia su una padronanza esplicita dello sviluppo strutturale e concettuale della musica e delle sue relazioni con l'educazione matematica e con l'educazione espressiva, nell'insieme dell'educazione musicale.
- b) *la padronanza della logica esterna del curricolo e dunque la padronanza del curricolo implicito.* Per logica esterna si intendono le variabili socio-antropologiche, la variabilità culturale dei contesti di socializzazione, la stessa variabilità individuale dello sviluppo cognitivo. Tale logica interagisce potentemente e attraversa sistematicamente la realizzazione del curricolo esplicito: ne condiziona la probabilità di successo negli apprendimenti degli allievi, impone soprattutto all'insegnante l'obbligo di una osservazione sistematica degli stessi che gli consenta di colmare la discrepanza tra struttura del compito didattico esperto (o livello di apprendimento) e sistema cognitivo degli apprendimenti personali dell'allievo (Vygotskij, Piaget,

Bruner). Il curricolo implicito quindi consisterà nelle forme e nei livelli di categorizzazione affettiva, funzionale e formale che l'allievo raggiunge nell'attraversare sia la logica esterna che quella interna di un curricolo. E' dunque questo il terreno della programmazione didattica, o di realizzazione del curricolo, in cui l'insegnante impara ad avvalersi - cum grano salis - di una tassonomia degli obiettivi, a definirli operativamente, ad aprire le materia ai metodi di apprendimento e di sviluppo cognitivo, ad impostare con flessibilità la formulazione e le verifiche ricorrenti del curricolo. Il terreno dunque della padronanza della logica esterna del curricolo o del curricolo implicito può dirsi quello su cui maggiormente si esercita la metodologia dell'insegnante. Qui *la metodologia si specifica come sforzo programmato e costante di rendere il piano di apprendimento (o curricolo) competente a risolvere i condizionamenti interni ed esterni e a perseguire con efficacia gli obiettivi formativi deliberati.*

- c) *la padronanza delle tecnologie di progettazione didattica.* Scontando il richiamo all'importanza di questa forma di padronanza, che è pari alle altre già indicate, va ricordato che essa dovrebbe aiutare gli insegnanti a risolvere i problemi che si pongono con le attuali procedure e che consistono nel fatto che le relazioni che intercorrono tra gli obiettivi educativi di ogni ordine di istruzione, il relativo curricolo o piano di apprendimento e le strategie di insegnamento, spesso possono essere poco chiare. E' infatti solitamente difficile elaborare un piano di apprendimento (curricolo) a partire da una serie di obiettivi formativi: spesso capita, invece, che obiettivi e contenuti vengano derivati più o meno indipendentemente, spesso casualmente. Diventa allora importante per gli insegnanti possedere alcune regole o "modelli di lavoro" (Margiotta, 1997) che spieghino come derivare i contenuti di insegnamento da obiettivi di competenza desiderata negli allievi.

10. ***La programmazione didattica è un terreno di scelte e di decisioni che impegnano non più solo la responsabilità del singolo insegnante.*** Impegnare la metodologia e le didattiche nella costruzione di ambienti didattici pertinenti significa rivalutare le esperienze individuali e collegiali della categoria docente, ma alla luce di un principio che ormai si fa ampiamente strada nella coscienza professionale. Lo si può formulare nella forma seguente: "Una comunità scolastica vive della sua accumulazione didattica se e solo se questa diviene oggetto di una valutazione della qualità dell'istruzione offerta, e se provoca il consolidamento di funzioni differenziate nell'ambito della programmazione unitaria (d'istituto, di ciclo, di classe) del curricolo.

