

IL FILO E LA RETE

L'apporto formativo dell'educazione linguistica

Maria Franchetti

Parte A - QUALE DIALETTICA?

Il filo che si dipana dalla matassa degli eventi permette di comprendere – in nome della sua univocità e linearità – il senso dell'esistenza. E questa successione semplice risponde al filo dell'ordine narrativo cui accenna lo scrittore Robert Musil.

Nell'ambito comunicativo l'impegno-base è di trasmettersi reciprocamente, e far scorrere, un filo.

Il dialogo platonico è dunque il luogo per eccellenza nel quale consegnarsi a vicenda il filo del discorso.

Precisa al riguardo Francesca Rigotti: «Discorso, in latino *sermo*, da *sero* (intrecciare): il sermone o discorso non è altro quindi che tessuto verbale. Ora, se tutti siamo attenti, non sarà difficile seguire il filo. Chi si distrae, il filo lo perderà. Chi sta attento ma vuole deliberatamente cambiare discorso, quel filo lo spezzerà e ne butterà lì un altro. L'idea è comunque sempre quella per cui, nel filare un discorso, altro non si fa che tirare in lunghezza la bambagia dei pensieri, producendo un filo ordinato e continuo ('un discorso filato': si dice comunemente in italiano) da un pennacchio arruffato».¹

È appunto il *nexus filorum* che stringe insieme i concetti e li carica di senso. La stessa elaborazione di un testo è sempre stata concepita come attività di tessitura di segni.²

Ma occorre discriminare. «L'immagine del singolo filo presenta un modello per ciò che definiamo una sequenza, una continuità, soprattutto un

¹ F. RIGOTTI, *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 42.

² Lucrezio e Quintiliano si avvalgono ampiamente della metafora del tessere. Altri autori latini risultano consapevoli della metafora dell'*ordiri* ("iniziare la tela").

collegamento di dati e di eventi. Invece l'immagine di più fili intessuti in un intreccio, in una tela o in una rete, evidenzia un modello per un contesto complesso, a molte voci o a molti capi».³

Ora, per riprendere il carattere del dialogo, la sua struttura è reticolare. Una rete composta di fili, nodi, vuoti. I fili del pensiero vengono prodotti con la tecnica del ragnò, i nodi si ottengono dai pensieri che si combinano e si saldano, i vuoti (ovvero il corrispettivo dei buchi nel merletto) si possono paragonare al pensiero che sfugge, alla parola che manca, alla nozione che non affiora o all'ispirazione che tace per qualche momento.

«Pensando e parlando, istituimo relazioni all'interno delle frasi e tiriamo poi i nostri fili, assicurandoli in nodi sia fissi sia mobili. La lingua tedesca bene esprime questo concetto, chiamando le relazioni *Bezüge* o *Beziehungen*, da *ziehen* "tirare, tendere", come si tira e si tende il filo della tela e della rete intanto che la si tesse e la si annoda. Scrivendo, tracciamo delle linee che - come dice la parola (latino *linea* da *linum* "lino", quindi linea "filo di lino", "spago", "funicella") -sono fili che corrono tra l'ordito di altri fili e altre linee».⁴

Con i nuovi media elettronici, la rete finisce per comprimere il tempo e dilatare lo spazio, allargando così i confini del mondo.

Non a caso la stessa Rigotti: «La rete tradisce quel controllo del tempo del quale si era impadronito invece il filo, quello della narrazione e della storia. Ricoeur ha sempre sottolineato l'importanza del racconto perché è solo attraverso la sua mediazione che ci si può in qualche modo impadronire del tempo, controllandolo e fornendogli senso proprio nel seguire il suo svolgersi dal gomitolò degli eventi. Il racconto, il tempo della storia, il filo della narrazione propongono una genesi, una storia, un/una fine. Il tempo della rete, o eterno presente, propone solo dei nodi di connessione:

³ ID., p. 81.

⁴ ID., p. 82

⁵ F. RIGOTTI, cit., p. 90. A. COLOMBO, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna 2002, p. 61: «La linearità è intrinseca alla comunicazione linguistica: possiamo dire o scrivere solo una parola per volta, una frase per volta. Ma ciò che abbiamo da dire di solito non ha una struttura lineare: lo dimostra il fatto che quando vogliamo schematizzare il contenuto di un brano, di solito ricorriamo a uno schema ad albero, in cui le informazioni più importanti stanno in alto e le informazioni di supporto si dispongono sotto, a diversi livelli, oppure anche a rete, o a diagramma di flusso; in ogni caso abbiamo bisogno almeno delle due dimensioni del piano».

annullando il significato di termini come 'prima' e 'dopo', appiattisce i rapporti dell'unica dimensione possibile, quello dell'orizzontalità».⁵ Nient'affatto poi superfluo notare che negli ultimi decenni si sono evoluti i modelli organizzativi del lavoro e dell'impresa, per cui da un approccio di tipo lineare e gerarchico si è transitati verso un approccio sistematico e a rete. «Un'organizzazione, oggi, non è più rappresentabile come un sistema chiuso e isolato, ma come un sistema aperto che interagisce continuamente con l'ambiente esterno e anche interno (cioè tra i soggetti che compongono l'organizzazione stessa)».⁶

Il filo rimanda tradizionalmente a logicità (es. 'filo rosso del tema'), come pure a pianificazione. D'altro canto, il concetto di rete sottende rimandi, travasi, agganci (dove tuttavia l'equivocità subisce presto il contraccolpo del filtraggio cognitivo e metacognitivo).

Ecco allora la spinta a una riflessione: «Le discipline, così come le conosciamo oggi, sono distinte tra loro, ma le loro classificazioni costituiscono una questione di scarsa rilevanza all'interno della comunità scientifica: qui si studiano problemi e non materie; e i problemi possono passare attraverso i confini di qualsiasi materia e disciplina».⁷

⁶ M. DI MAURO, *Comunicare bene per insegnare bene*, Armando, Roma 2002, p. 20.

⁷ L. VALLE, *Dalla disciplina /ricerca alla disciplina/insegnamento*, in U. MARGIOTTA (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma 1997, p. 93.

Secondo R. SEMERARO, *I saperi essenziali: il punto di vista pedagogico*, in «Periplo» n. 2/1998, p. 48: «Le differenziazioni, sia a livello generale che specifico, non sono sinonimo di incomunicabilità tra gli stessi settori, ma dovrebbero semmai costituire la premessa per la progressiva scoperta di dimensioni sovraordinate a carattere interdisciplinare, come la ricerca scientifica dimostra ogni giorno di più [...]. Il compito della scuola, nelle attuali società in continua trasformazione, non può che essere quello di sostenere i giovani nella scoperta e nella prova, tramite l'acquisizione dei saperi, di processi di integrazione tra le differenze (curricolo integrato), siano esse di carattere disciplinare, culturale, sociale, etnico, linguistico, territoriale o riferite a singoli individui, oppure a differenti processi di produzione, lavoro, comunicazione». Non meno stimolante M. LICHTNER, *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 27: «Ci deve pur essere una possibilità di comunicazione tra i diversi ambiti, al di là dell'estraneità di linguaggio, dei conflitti, delle differenze di punti di vista. La stessa "segmentazione" pone il problema della creazione di significati integrativi che abbraccino la società nel suo complesso e forniscano un contesto globale di senso oggettivo all'esperienza e alla conoscenza sociale frammentarie dell'individuo». Quindi a p. 28: «la formazione non chiede solo il riconoscimento della sua utilità sociale, insieme alla salvaguardia della sua specificità; vuole far avere il suo punto di vista sui problemi che non sono settoriali, ma generali, che hanno a che fare col rapporto tra individuo e società, ad esempio rivendicando un intreccio tra competenza professionale e sviluppo personale, tra imperativi di produttività ed esigenze di autorealizzazione».

D'altronde, è sintomatico il confronto tra il modello lineare, tassonomico, comportamentista e il modello sistemico, relazionale, costruttivista. L'uno imposta la conoscenza come processo cumulativo che si realizza mediante un fluire gerarchico-cronologico; l'altro intende la conoscenza come processo dinamico interattivo che, dentro il contesto sociale, elabora reti di significati condivisi. L'uno ha la sua centratura su input che rigidamente determinano i risultati di apprendimento dell'allievo; l'altro guida lo studente a modellare la propria rete cognitiva sulla base delle reti dei saperi che storicamente hanno fatto evolvere la conoscenza scientifica. Di conseguenza, anche la programmazione poggerà su presupposti diversi. Ecco allora nel primo caso: una visione frazionata del sapere (laddove sussistono aree separate senza possibilità di incastro, punti di contatto); una sequenzialità di contenuti; un'elencazione di obiettivi settoriali e parcellizzati; una successione rigida di attività dalla più semplice alla più complessa. Nel secondo caso si affacciano invece: l'esplicitazione e la rielaborazione delle rappresentazioni mentali degli allievi; l'utilizzo di reti concettuali diverse (le discipline) nell'ambito di un'impostazione generativa, sistemica, comunicativa e relazionale del sapere; lo sviluppo di strategie di autoregolazione cognitiva (metacognizione); la progettazione di Modelli di lavoro finalizzati a formare e a sviluppare reti e sistemi di padronanze (talenti).⁸

Quindi «il curriculum non potrà essere uguale per tutti; esso sarà efficacemente rappresentato dalla metafora della foresta, caratterizzata da un intrico di alberi e di sentieri; in questa foresta la scuola con il suo intervento solleciterà per ciascun allievo un percorso personalizzato più o meno breve, più o meno impegnativo, ma sempre con la garanzia che troverà alla fine una via d'uscita».⁹

Ancora, «se pensiamo che il punto d'accesso all'esperienza curricolare è diverso da allievo ad allievo [...], i docenti per conoscere le singole condizioni d'ingresso, si orienteranno verso una dimensione didattica che

⁸ L. VALLE - M. R. ZANCHIN, *La costruzione collegiale del profilo formativo integrato*, in U. MARGIOTTA (a cura di), *cit.*, p. 217.

⁹ ID., p. 218.

superi la tradizionale “verifica dei prerequisiti” per rivolgere invece la loro attenzione, da un lato, ai saperi “naturalisti” di cui ciascun allievo è portatore rispetto a ciascuna proposta di apprendimento e, dall’altro, alle caratteristiche del suo profilo formativo iniziale (modi e strategie di approccio alla conoscenza personalmente privilegiati; forme di intelligenza maggiormente esercitate; sicurezze emotivo-affettive raggiunte, e così via». ¹⁰

Il filo e la rete sembrano chiamare in causa anche due tipi di intelligenza: la sequenziale, favorita dalla lettura e dalla scrittura; la simultanea verso la cui formazione concorrono la televisione e, in generale, l’uso di codici iconici (basati cioè sull’immagine). Chi adopera la prima, affronta un passo per volta e segue linearmente il testo che si svolge sotto i suoi occhi. Chi si affida alla seconda, invece, sperimenta la capacità di trattare nello stesso tempo più informazione, senza però che sia possibile stabilire tra esse un ordine, una successione, una gerarchia». ¹¹

Ora, alla luce della Riforma, s’è aperta la riflessione su teoria e *techne* (relativamente ai due sistemi: liceale e professionale). «Assolutizzando la tecnica, benché scientificamente fondata, si dimenticano non solo le culture cosiddette disinteressate, la bellezza e la poesia, ma anche la storia». ¹²

Un lavoro di rete presuppone lo sguardo ampio, senza trinceramenti e timori di sorta.

Orientante, in proposito, l’affermazione di Anita Gramigna: «Chi esce dalla scuola attuale rischia di assomigliare al Simplicio galileiano del *Dialogo dei massimi sistemi*, chiuso in un sapere anacronistico fondato su di un principio di autorità, che non lascia alcuno spazio alla scoperta e alla creatività. L’approccio sistemico, invece, ha riconosciuto la complessità quale

¹⁰ ID., p. 219.

¹¹ Cfr. R. SIMONE, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari 2002, pp. 73-74.

¹² P. V. COVA, *Lavorare sulla Riforma - 5*, in «Nuova Secondaria», n. 4, 15 dicembre 2003, p. 20. Precisa lo stesso Autore che «non bisogna demonizzare troppo la teoria, non solo per riconoscerne la capacità di formazione critica, ma anche per non ricadere nella condizione degli antichi Romani, i quali ritenevano che la tecnica fosse frutto dell’*usus* (la parola significa insieme il bisogno e la pratica operativa), non avendo recepito la lezione degli Alessandrini, che invece avevano già scoperto il processo moderno scienza + esperimento».

componente ineliminabile, che lancia di continuo “sfide” cui occorre rispondere non più in termini di dogmi, ma di possibilità». ¹³

Avverte Edgar Morin: «L'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). Ora, i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. Sempre più, tutti i problemi particolari possono essere posti e pensati correttamente solo nel loro contesto, e il contesto steso di questi problemi deve essere posto sempre più nel contesto planetario. Nello stesso tempo, la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere “ciò che è tessuto insieme” [...]. La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità». ¹⁴

Così - ricorda Fiorino Tessaro - «il compito della didattica generale è di dare luce scientifica agli statuti interdisciplinari e alla morfologia della trasversalità delle competenze scolastiche riguardo: alle metaconoscenze, alle reti dei codici, alla pluralità delle ermeneutiche, alle ricerche interdisciplinari, ai dispositivi euristici trasversali». ¹⁵

¹³ A. GRAMIGNA, *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Armando, Roma 2003, p. 89.

¹⁴ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (trad. it. di S. Lazzari), Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 5-6. Il medesimo Autore a p. 10: «La cultura, ormai, non solo è frammentata in parti staccate, ma anche spezzata in due blocchi. La grande disgiunzione tra la cultura umanistica e quella scientifica, delineatasi nel XIX secolo e aggravatasi nel XX secolo, provoca gravi conseguenze per l'una e per l'altra. La cultura umanistica è una cultura generica, che attraverso la filosofia, il saggio il romanzo alimenta l'intelligenza generale, affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze. La cultura scientifica, di tutt'altra natura, separa i campi della conoscenza; suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa. La cultura umanistica tende a diventare come un mulino privato del grano costituito dalle acquisizioni scientifiche sul mondo e sulla vita, che dovrebbe alimentare i suoi grandi interrogativi; la cultura scientifica, privata di riflessività sui problemi generali e globali, diventa incapace di pensarsi e di pensare i problemi sociali e umani che pone.

Il mondo tecnico o scientifico vede la cultura umanistica solo come ornamento o lusso estetico mentre favorisce quello che Simon definiva il *general problem solving*, cioè l'intelligenza generale che la mente umana applica ai casi particolari. Il mondo umanistico, da parte sua, vede nella scienza solo un aggregato di saperi astratti o minacciosi».

¹⁵ F. TESSARO, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002, p. 22. Ma si veda anche la nota 4 di p. 23: «Nella prima sintesi del lavoro dei Saggi, presentato al Ministro il 13 maggio 1997 dal coordinatore Roberto Maragliano, dopo aver premesso che uno dei nodi affrontati era quello della “dialettica che, in ordine all'organizzazione dei contenuti della formazione scolastica, si apre tra un'impostazione curricolare, affidata alla solidità dei quadri disciplinari di base (gli elementi istituzionali delle materie d'insegnamento), e una visione di tipo reticolare, orientata ad individuare criteri più mobili di aggregazione delle future conoscenze e competenze dei giovani”, si afferma che alla scuola “si potrà chiedere di darsi un assetto culturale all'interno del quale la dimensione disciplinare e quella reticolare (dei saperi trasversali e dei collegamenti fra le diverse aree)

Ma anche la valutazione implica un allargamento e un'integrazione degli sforzi comparativi-interpretativi. Ancora una volta Tessaro: «La scuola è senza dubbio un sistema complesso, e la scuola dell'autonomia si presenta come un aggregato di sistemi alla ricerca di equilibri dinamici nelle intenzioni e nelle azioni. Analizzare un sistema significa interpretare il tutto nelle parti e le parti nel tutto. Significa individuare gli elementi base, i fattori portanti, e rilevare le relazioni, le interazioni tra quei fattori. L'immagine più immediata di un sistema è quella di una mappa concettuale, o di una mappa genetica: la valutazione non può accontentarsi di prendere in considerazione soltanto un nodo della mappa, e neppure nodi separati; dovrà invece approfondire le relazioni tra i nodi, perché solo le relazioni danno senso ai concetti, e quindi alla mappa nella sua globalità». ¹⁶

Ed ora uno sguardo alle mappe concettuali. È ormai risaputo che trovano la loro applicazione sia in ambito scolastico che extrascolastico. Novak, colui che ne elaborò la teoria, sviluppando il tema di Ausubel sulle diverse tipologie di apprendimento, ha anzi dichiarato: «Bel nostro lavoro di ricerca. Abbiamo fatto costruire delle mappe concettuali a degli operatori di centrali nucleari e ad altri dirigenti che operavano in settori strategici dell'energia. Subito dopo abbiamo condotto delle indagini dalle quali è emerso qualcosa di veramente emblematico. Queste persone ci hanno detto che prima di allora non avevano mai riflettuto sui diversi nessi concettuali che la mappa presentava. Si tratta di lavoratori adulti, esperti nel proprio mestiere, che tuttavia hanno scoperto nell'attività delle mappe un arricchimento sui punti significativi legati alla complessità e reticolarità delle conoscenze necessarie all'esercizio della professione». ¹⁷

Un altro punto merita la nostra attenzione. Muta infatti, sull'onda delle nuove auspicabili competenze relazionali, il ruolo docente: «Agli insegnanti viene chiesto il passaggio da una didattica della dipendenza (autoritaria,

costituiscono i poli di un campo di tensioni costruttive, sostenute da un costante impegno di ricerca e proposizione».

¹⁶ ID., p. 229.

¹⁷ Intervista di C. VIRZÌ, *L'apprendimento per mappe concettuali*, in «Scuolainsieme», n. 2, dicembre 2003/gennaio 2004, p. 5. In Italia in lavoro di J. D. Novak è conosciuto attraverso queste pubblicazioni: *Imparare ad imparare*, Sei, Torino 1989 e *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento 2001.

individualistica e competitiva) a una didattica della interdipendenza (cooperativa, comunicativa e sociale)». ¹⁸

La panoramica di ricognizione fin qui condotta ci ha guidati a una metariflessione. Occorre infatti l'allargamento di prospettiva. In fondo programmatica s'affaccia una tesi: «Il generale si può intuire soltanto nel particolare e il particolare si può pensare esclusivamente avendo riguardo al generale» (Cassirer).

Parte B: QUANDO L'ITALIANO FORMA LA MENTE PER UN LAVORO RETICOLARE/DI SISTEMA

Per l'Educazione linguistica – sviluppatasi inizialmente come “movimento” e che oggi “si configura come una vera e propria disciplina” ¹⁹ - valgono sia l'ottica del filo che l'ottica della rete.

Ma proprio sul lavoro reticolare/di sistema si insiste molto, data la possibilità di entrare in contatto con il testo (sempre così centrale e vitale), di poterlo accogliere nella sua interezza, di interrogarlo. In parallelo si afferma l'esigenza di avviare gli studenti al superamento della nozione isolata.

Ulteriore guadagno formativo: in un'epoca di frammentarietà, di saperi spesso fugaci (per i canali mediatici che svolgono anche un ruolo di parcellizzazione delle informazioni), occorre recuperare la visione globale/sistemica/reticolare.

¹⁸ M. BANZATO – R. MINELLO, *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Armando, Roma 2002, p. 16.

¹⁹ Espressioni di M. G. LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carrocci, Roma 2003, p.17.

Le stesse conoscenze che il testo fornisce si organizzano in una rete nella **mente del lettore**. Pensiamo così alla *rete strutturale*, per mezzo della quale il lettore comprende i nodi di cui si parla e gli argomenti di riferimento, come pure alla rete esplicativa secondo il modello di Castelfranchi-Parisi.²⁰ Come si procede in questo secondo caso? Dal testo vengono estratte e numerate tutte le conoscenze (C). Ciascuna conoscenza viene interrogata con la domanda: "Perché C? Come mai?". Una tale operazione consente di stabilire connessioni nelle relazioni di causa, conseguenza, fine. Da notare che la rete raffigura anche la gerarchia delle informazioni.

La **mappa** (con parole-chiave, linee di collegamento, parole-legame) riporta ciò che il lettore/ascoltatore ricorda; qui le associazioni logiche che hanno permesso di memorizzare le informazioni non necessariamente seguono l'ordine con cui sono state interiorizzate.

Anche la **segnatura del testo** risulta preziosa: c'è la possibilità di rilevare i nomi, i sottintesi, i legami morfologici, i legami sintattici, quindi di rilevare i rimandi, di concepire il disegno del testo, di penetrare le sue caratteristiche di coesione e coerenza.

Interessanti pure le attività di **cloze**: viene presentato agli allievi un "testo a buchi" da reintegrare. Il soggetto è chiamato così a leggere il testo e a inserire i termini adeguati (proposti in una lista, in disordine, e magari anche in numero maggiore rispetto ai "vuoti").²¹

²⁰ Cfr. D. PARISI (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale*, Il Mulino, Bologna 1979.

²¹ C. MARELLO (a cura di), *Alla ricerca della parola nascosta*, La Nuova Italia, Firenze 1989. Ed inoltre P. LUCISANO, *Misurare le parole*, Kepos, Roma 1992.

La logica dell'insieme prevale rispetto al singolo dato.

I lavori per **incastro** (di parole, di frasi in un periodo, di paragrafi o vignette, di battute in un dialogo, di sezioni appartenenti a testi diversi, es. saggio, cronaca, ecc...) consentono di ricostruire l'ordine in una sequenza, ma contemporaneamente invitano a 'vivere' il testo sotto il profilo della coerenza e della coesione.

Il **riassunto** chiama a collaborare in maniera integrata diverse abilità: di tipo cognitivo, linguistico e pragmatico.

Il **processo di composizione di Hayes e Flower** – articolato nei sottoprocessi pianificazione, stesura, revisione- non va inteso come una successione di stadi. La sequenza non è affatto rigida. «Le fasi invece sono flessibili e possono combinarsi variamente in relazione ad aspetti soggettivi (quali per esempio la personalità dello scrivente, la conoscenza che egli ha dell'argomento, ecc...) e anche in base alle esigenze della situazione comunicativa. Esse sono anche ricorsive poiché su ognuna si può ritornare, e ciò dà conto del carattere dinamico del processo di composizione».²²
L'allievo sperimenta il valore dello sguardo d'insieme, superando così la separatezza delle operazioni.

Quanto alla **pianificazione**, interessante l'impiego del grappolo associativo: una rappresentazione grafica a stella, dove sui raggi, attorno a un nodo, sbocciano via via le idee, dalle più generali alle più specifiche.

²² R. RIGO, *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e formazione*, Armando, Roma 2005, p. 176.

Trovano quindi il loro posto le **abilità linguistiche integrate**. Ad esempio, l'interazione orale non è una semplice successione di ascolto e di parlato, ma la interrelazione di processi produttivi e ricettivi.

Una fase di lavoro altamente significativa è data dal **transfer**. Gli allievi vengono sollecitati a realizzare comparazioni per somiglianza e/o differenza. Gli studenti riescono così a effettuare una prima generalizzazione, nonché a discriminare mediante la variazione sistematica di casi. Ma non solo. Gli studenti confrontano e combinano procedure seguite dagli altri compagni.