

Da: M. Piscitelli, *A proposito di obiettivi formativi. Quando l'esperienza diventa formativa?* "Nuova Secondaria", n.8, 2006, pp.17-20

A proposito di obiettivi formativi: quando l'esperienza diventa formativa?

Un problema che, in genere, si pone nell'articolazione delle Unità di apprendimento, riguarda la scelta di Obiettivi Formativi, *adatti* e *significativi* per i *singoli* allievi, che, come recitano le Indicazioni Nazionali, dovrebbe scaturire "dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi, e in prospettiva coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale, nonché con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento. Il secondo è quello che può ispirarsi direttamente al profilo educativo, culturale e professionale e agli obiettivi specifici di apprendimento che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali, di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun fanciullo, e dalla famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale. Nell'uno e nell'altro caso, comunque gli obiettivi formativi sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni".

Nella prassi didattica invece si assiste frequentemente al privilegiamento dell'uno o dell'altro, partendo, per il primo, da pratiche esperienziali, che ruotano intorno a nuclei tematici interdisciplinari (Il mare. Il latte. Il formaggio. La raccolta dei rifiuti. Navigando per il mondo, etc.) dove si assommano spezzoni di discipline "tradizionalmente intese", il più delle volte non comunicanti tra loro e il cui unico *collant* è dato dalla tematica scelta (Unità di apprendimento interdisciplinare). Mentre nel secondo si opta per la selezione di obiettivi in gran parte disciplinari/multidisciplinari, aggregati tra loro ma debolmente interagenti con il mondo esperienziale del *bambino* (Unità di apprendimento disciplinare). Con l'accentuazione degli uni o degli altri si finisce per riproporre, sotto mentite spoglie, antiche logiche di programmazione (per obiettivi, concetti, etc.) o di progettazione

(progetti interdisciplinari/ educazionali/ extracurricolari), che, in questi ultimi dieci anni, hanno viaggiato in parallelo dentro le scuole (programmazioni di classe/istituto e progetti di ogni tipo, extracurricolari/ curricolari) e che, ancor oggi, incontrano difficoltà a “combinarsi armonicamente”. A confermare queste linee di tendenza sono le frequenti richieste di spiegazione da parte degli insegnanti sulle caratteristiche delle Unità di apprendimento (*sono disciplinari o interdisciplinari?*) e sui *perché* delle possibili scelte. Riguardo a questi punti varrebbe la pena di ragionare e confrontarsi, per meglio capire non tanto ciò che diffusamente accade, quanto l'idea di formatività che dovrebbe essere sottesa all'adozione dell'uno o dell'altro.

Iniziando dal primo percorso, “fondato sull'esperienza degli allievi”, esso dovrebbe preliminarmente approfondire la “concezione di ciò che l'esperienza è”, prima di evidenziare i problemi e le attività che la dotano di senso, giustificando così “la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi, e in prospettiva coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale”. E' inutile sottolineare che su questo tema Dewey ha magistralmente scritto, illustrandone i principi essenziali e ribadendo la necessità di rendere di *qualità educativa* ogni esperienza (Dewey,1949); per cui, anche nel nostro caso, qualsiasi riferimento all'esperienza concreta dei ragazzi dovrebbe rispondere a criteri *educativi ed istruttivi*, in grado di mettere in moto processi di *qualità* (crescita intellettuale, sociale e relazionale); criteri che l'ultimo Dewey ha tracciato con grande efficacia, fornendoci un ricco ventaglio di stimoli, suggestioni e precisazioni, che volentieri accogliamo. Egli ci ricorda, ad esempio, che un'esperienza è educativa se due principi quali quello della *continuità* e dell'*interazione* non sono separati l'uno dall'altro: “La continuità e l'interazione nella loro attiva unione reciproca porgono la misura del significato e del valore educativo dell'esperienza. (...). Quello che il bambino ha acquistato in una situazione diventa strumento di comprensione e di effettiva azione nella situazione che segue. Il processo continua quanto la vita e l'apprendere. Se non è così, il corso della vita è disordinato, poiché il fattore individuale, che è parte dell'esperienza, è spezzato. Un mondo diviso, un mondo le cui parti e i cui aspetti non si legano l'un l'altro, è ad un tempo sintomo e causa di una personalità scissa. Quando questa scissione raggiunge un certo punto noi diciamo che l'individuo è pazzo (...). D'altra parte una personalità è pienamente *una* solo nel caso che le successive esperienze si siano integrate l'una nell'altra. Essa può essere costruita soltanto come è costruito un mondo di oggetti che sono in relazione vicendevole” (Ivi, p. 29). Sempre riprendendo Dewey, in un altro passo egli sottolinea che “la responsabilità di scegliere condizioni oggettive porta allora con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo. Non basta che certi materiali e metodi si siano mostrati efficaci con altri individui di altri tempi. Ci deve essere una ragione per pensare che essi funzioneranno nel provocare un'esperienza che ha *qualità educativa* con dati

individui in un dato tempo. (...) Il principio dell'interazione ci fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare un'esperienza non educativa quanto il mancato adattamento di un individuo al materiale" (Ivi, pp. 30- 31). Ne deriva che bisogna rivolgere un' "attenta cura alle condizioni che danno ad ogni esperienza presente un *significato* degno di considerazione" (Dewey, cit., p. 34).

Già in poche righe Dewey offre spunti interessanti di riflessione, invitandoci a praticare esperienze che non siano alla "mercé di ogni soffiar di vento intellettuale", dettate dal caso, dall'improvvisazione e dall' episodicità, ma *significantive*, responsabili e *consapevoli*. Qualsiasi esperienza, intesa quale processo sociale in cui si sviluppano cognizioni e relazioni appropriate alle diverse situazioni e capaci di generare forme di autocontrollo, "esige pensiero e piani precisi". Incombe all'educatore, osserva Dewey, il dovere di predisporre un "genere di piano molto più intelligente, e di conseguenza molto più difficile. (...). E' compito dell'educatore discernere, nell'ambito dell'esperienza attuale, quelle cose che contengono la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali con lo stimolare nuove vie d'osservazione e di giudizio allargheranno il campo dell'esperienza futura. E' dunque essenziale che i nuovi oggetti ed eventi siano intellettualmente riferiti a quelli delle esperienze precedenti, il che significa che ci deve essere qualche progresso nella consapevole articolazione di fatti e idee" (Ivi, pp. 43-59). Riepilogando, affinché un'esperienza sia *educativa* e di *qualità* secondo Dewey, dovremmo assumere come centrale:

- "la *significatività* delle esperienze" e "la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo" (su questo punto prioritario ritorneremo successivamente);

- "l'integrazione e la relazione fra le varie esperienze, dove i nuovi oggetti ed eventi siano intellettualmente riferiti a quelli delle esperienze precedenti, il che significa che ci deve essere qualche progresso nella consapevole articolazione di fatti e idee". Un richiamo questo rivolto ad evitare la frammentarietà, la causalità e il ricorso all'esperienza fine a se stessa;

- "le esperienze *degne di considerazione*, in grado di stimolare nuove vie di osservazione e di giudizio, allargando il campo dell'esperienza futura. Se ne deduce che occorre scartare quelle esperienze che non stimolano "vie di osservazione e di giudizio" oppure non sviluppano nuove acquisizioni concettuali e relazioni tra queste;

- "la predisposizione di un piano intelligente che consenta un'organizzazione crescente di fatti e idee".

Irrinunciabile appare per Dewey l'inserimento delle esperienze in un piano *organico*, da cui si evinca la progressione *propulsiva* nello sviluppo di "fatti, idee e del contenuto intellettuale delle esperienze". Accanto a questi aspetti egli non manca di prendere in esame la scelta e l'organizzazione della materia di studio, che

vengono indicate come il punto debole e di criticità delle scuole progressive. Pur affermando che tutto ciò era inevitabile, dato che la *nuova educazione* intendeva “farla finita col materiale staccato e inaridito che aveva costituito il nucleo della vecchia educazione”, egli riconosce che le critiche apportate al movimento sono “legittime”. Anzi aggiunge che “se non si dedica un’attenzione costante allo svolgimento del contenuto intellettuale delle esperienze e al conseguimento di un’organizzazione incessantemente crescente di fatti e idee, in fondo non si fa che rafforzare la tendenza ad un ritorno reazionario all’autoritarismo intellettuale e morale” (Ivi, p. 71). Da questa posizione discende che le esperienze dovrebbero sfociare in un mondo che si espande, in un *programma di studio, programma di fatti, di notizie e di idee*. Esperienze “viventi e propulsive di esperienze future”, come dirà più avanti, non disancorate da progetti e propositi educativi, ma “organiche”, selezionate e guidate dal metodo scientifico, considerato “l’unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo” (Ivi, p. 72). E’ noto che questo richiamo al metodo scientifico ha creato qualche perplessità, “erronee interpretazioni” le definisce Dewey, che spiega di averlo voluto sostenere poiché il metodo scientifico “offre un modello efficace del modo in cui e delle condizioni sotto le quali sono adoperate le esperienze per ampliare sempre più il nostro orizzonte. L’adattare il metodo agli individui di vari gradi di maturità è problema dell’educatore, e i fattori costanti del problema sono la formazione delle idee, operanti sulle idee, l’osservazione delle condizioni che ne risultano, e l’organizzazione di fatti e idee per l’uso futuro(...). Ne consegue che, quale sia il grado della esperienza, non abbiamo altra scelta: o agire in conformità del modello ch’essa ci offre o trascurare la funzione dell’intelligenza nello sviluppo e nel controllo di un’esperienza vivente e propulsiva” (Ivi, pp. 72-73). Un invito questo a fare del metodo dell’“intelligenza” “il metodo supremo dell’educazione”. Il caso della scienza è adoperato da Dewey come “esempio della progressiva selezione della materia di studio, tratta dall’esperienza presente, verso l’organizzazione: un’organizzazione che è libera, non imposta dall’esterno, perché procede d’accordo con la *crescenza dell’esperienza* stessa (...). L’utilizzazione della materia di studio tratta dall’esperienza della vita presente dell’alunno per avviarla alla scienza è forse il miglior esempio che si può addurre del principio fondamentale, che occorre usare l’esperienza esistente come mezzo per avviare il discente verso un mondo circostante, fisico e umano più ampio, più purificato, meglio organizzato, di quel che si trova nelle esperienze da cui muove la crescita educativa (...). In ogni caso l’ideale che sta a fondamento di essa è la progressiva organizzazione della conoscenza (Dewey, cit., p. 66).

L’insegnamento di Dewey, ancora oggi di grande attualità, ci mette in guardia dall’individuazione di problemi e di attività esperienziali, “senza meta”, “cieche, generatrici di insignificanze”, di cui non si riesce talvolta a cogliere quel

fondamentale “progresso”, suggerito con enfasi, “nella consapevole articolazione di fatti e idee”. Capita di frequente che molte Unità di apprendimento non esplicitino, sempre o con chiarezza, i nessi tra le varie attività, le concettualizzazioni messe in atto, i criteri di scientificità assunti e le progressive espansioni secondo un “programma di studio”, *significativo* e *adatto* per il bambino. Forse una riflessione su questo versante potrebbe farci avanzare nell’attuazione di quell’“armonica combinazione”, evocata dalle Indicazioni Nazionali, rendendoci maggiormente consapevoli dell’intenzionalità pedagogica sottesa (motivo della scelta, funzionalità di una determinata attività, varie concettualizzazioni attivate in un contesto di relazioni e di connessioni).

Questo primo percorso inevitabilmente chiama in causa il secondo, strettamente legato alla *significatività* ed *adeguatezza* dei saperi, cioè alla loro formatività. Sappiamo che questa problematica pone sul tappeto un’annosa questione che, nel passato, ha acceso vivaci dibattiti, non solo in Italia, sulla funzione della scuola (istitutiva o educativa?). Una diatriba questa che merita di essere superata mediante una ricomposizione dialettica delle componenti in gioco, tenendo presente che qualsiasi *iter* formativo non prescinde dal compito istituzionale della scuola di assicurare a tutti l’accesso all’“organizzazione della conoscenza”. In quest’ottica è d’obbligo la riflessione sul *cosa* si insegna (oggetti culturali, conoscenze, abilità), che non è ritenuto un *optional*. Inoltre, dato che quasi tutte le materie scolastiche ricalcano, seppur in maniera semplificata, modelli disciplinari accademici e specialistici adatti a menti adulte, già “pronte”, a maggior ragione *urge ripensarle* in un’ottica pedagogica. Un nodo “intricato” questo, che si è tentato di sciogliere con interventi di bignamizzazione degli stessi modelli specialistici, che non hanno tardato a tradursi in forme di banalizzazione o di nozionismo. Per scioglierlo bisognerebbe avviare azioni più radicali, tese a destrutturare e riorganizzare ogni sapere in chiave formativa. Ciò richiede di esplicitarne e riconfigurarne lo statuto epistemologico dentro orizzonti formativi, dove il tema della *significatività* ed *adeguatezza* socio-cognitiva e psico-affettiva di ogni sapere diventa centrale. Su questo fronte, come in quello precedente, non si parte da zero, si tratta di riprendere riflessioni ed esperienze che hanno portato a definire i contenuti *irrinunciabili* per il giovane di oggi, individuando all’interno di questi le *essenzialità* da percorrere nel corso delle diverse scolarità, secondo criteri di gradualità e progressività, di organicità ed unitarietà. Un’*essenzialità* quindi colta nelle diverse specificità disciplinari (*elementi fondamentali/ costitutivi/generativi* dei saperi, non solo *minimali*) e nelle possibili trasversalità (intrecci, incontri, connessioni, categorie trasversali quali ad esempio la narrazione, la complessità, la metacognizione, la testualità, l’intercultura), che ricorrono nei diversi campi, ne esaltano il valore, fornendo ad ognuno una ricca “cassetta degli attrezzi culturali”.

E’ chiaro che in questa prospettiva la *significatività* di un sapere non si esaurisce nel lavoro puntuale di ricognizione delle “questioni cruciali”, esibendone

“il potenziale formativo e la presunta dignità culturale” (piano quantitativo) ma si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i loro vissuti ed intelligenze multiple (cognitive/ socio-affettive) (piano qualitativo). E’ difatti all’interno di questi universi che occorrerebbe declinare i paradigmi culturali, dotandoli di pregnanza valoriale, oltre che conoscitiva. In sintesi la *significatività* si realizza quando soddisfa un doppio vincolo: una *significatività* per la cultura (saperi essenziali e generativi in vista della costruzione dell’edificio del sapere e di una varietà di modelli valoriali); una *significatività* per l’allievo, che si raggiunge quando gli oggetti culturali sono in grado di dialogare con i suoi bisogni di alfabetizzazione; bisogni che non sono occasionali e fittizi, o indotti da altro, ma *profondi*, radicati nella sfera del sé (sé sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo etc.). Molti di questi investono la crescita complessiva, che abbisogna di una varietà di strumenti per conoscere ed affrontare il mondo; per osservarlo, leggerlo, interpretarlo e *viverlo*. Cogliere i bisogni *profondi* dei bambini vuol dire non ignorare ad esempio la dimensione informale, che li accompagna nel loro ambiente quotidiano, costellato da codici e simboli, da modalità cognitive, espressive e relazionali diverse, da percezioni, convinzioni ed atteggiamenti. Quando invece è proprio questo spazio (antropologico-sociale, linguistico espressivo, comunicativo-relazionale), carico di significati, di emozioni, di affettività, di rappresentazioni e simbolizzazioni, che resta spesso fuori dalla porta della classe. Se si cominciasse a conoscerlo e a praticarlo, attraverso la progettazione di percorsi di lavoro (Unità di apprendimento) centrati sui bisogni *autentici* e situazioni *concrete* di apprendimento e al contempo aperti ad “articolarzioni progressive ed organiche di fatti e idee” attente all’ essere *persona*, forse ogni bambino intravedrebbe un *senso* in quello che fa a scuola. Se nell’elaborazione delle Unità di apprendimento partissimo da qui, senza pretendere di essere esaustivi e si cercasse di ispirarci al cammino tracciato da Dewey e dai più grandi pensatori del ‘900 (Bruner, Piaget, Vygotskij, Gardner) forse, rispetto a questo difficile e delicato compito, faremmo un bel passo in avanti.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner, J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza.
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza.
- Bruner J. (1968), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando editore.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Gardner H. (1999), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.

Gardner H. (1987), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.

Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, a c. di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza.

