

Direttore

Lanfranco ROSATI

Università degli Studi e-Campus

Comitato scientifico

Giuseppe ACONE

Università degli Studi di Salerno

Fernando LEZCANO BARBERO

Universidad de Burgos

Marina Capasso

Insegnare nelle scuole di base

Teorie ingenue
e modelli formativi



Copyright © MMXII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/ A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-4797-2

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: maggio 2012

*A Flavia Santoianni
senza la quale questo lavoro
non avrebbe avuto vita*

Vincete la tentazione di aiutare la farfalla a uscire dalla crisalide, se mai vi capitasse di trovarne una che sta per emergere. Uscirebbe grigia se lo fate. Lo sforzo di spaccare la crisalide spinge il sangue nelle ali, impartendo il colore e il disegno.

Nadeem Aslam, *Mappe per amanti smarriti*

Indice

11 *Presentazione*

13 *Introduzione*

19 *Premessa*

Parte I

Teorie implicite nella formazione docente

29 **Capitolo I**
Formazione individuale nella epigenesi e processi di educabilità

37 **Capitolo II**
Formazione dei formatori e teorie implicite sull'apprendimento

47 **Capitolo III**
Formazione dei formatori, consapevolezza e agire riflessivo

Parte II
**Insegnamento: stili, intelligenze e
strutture della conoscenza**

- 59 Capitolo I
Insegnamento e stili
- 69 Capitolo II
Insegnamento e intelligenze
- 79 Capitolo III
Insegnamento e strutture della conoscenza

Parte III
**Quale ruolo formativo
per il docente di domani?**

- 85 Capitolo I
In classe con gli stili cognitivi
- 91 Capitolo II
In classe con le intelligenze
- 95 Capitolo III
In classe con le strutture della conoscenza
- 101 *Allegati*
- 125 *Bibliografia*

Presentazione

Il lavoro di Marina Capasso propone una interessante introduzione della categoria epistemologica della educabilità nel quadro della ricerca sulla consapevolezza riflessiva nella professionalità docente.

L'Autrice accompagna l'insegnante all'interno di un percorso di formazione individuale nel quale si mette a fuoco la problematica della incidenza delle considerazioni personali, implicite, sulla gestione dell'insegnamento, degli apprendimenti e sulla valutazione cognitiva e comportamentale degli studenti.

Il volume esplora il ruolo svolto dalla specifica identità culturale del docente, radicato in una società della conoscenza da intendere come situata e distribuita, nella costruzione intenzionale delle pratiche didattiche per una continua autosufficienza formativa, di alta qualità, che sostenga e potenzi il concetto stesso di autonomia.

L'idea chiave di identità costituisce il nucleo del volume, da intendere nelle sue possibili espressioni di conoscenza, da parte dell'insegnante, sia della natura peculiare, in senso più o meno generalizzabile, di ciascuno studente (e di ciascun insegnante), sia del significato primario del termine *identità* che, in quanto *specificità*, giustifica in se stesso l'esistere di ogni relazione pedagogica tra un formatore e un soggetto in formazione.

Il volume si articola in tre parti. Nella prima parte, il senso della elaborazione delle teorie implicite nella gestione degli apprendimenti viene analizzato in relazione alla sua significatività nella organizzazione consapevole dell'insegnamento, coniugando così il concetto di possibilità dell'educare con la sua naturale applicazione nella formazione docente.

Nella seconda parte le considerazioni circa la consapevolezza della funzione docente si applicano in modo sistematico alle varie sfaccettature del prisma cognitivo quali gli stili cognitivi, di apprendimento, di insegnamento... , la molteplicità dell'intelligenza e il loro più generale inquadramento nella formazione delle strutture della conoscenza.

Nella terza parte il volume indica i possibili risvolti applicativi delle problematiche analizzate in precedenza e apre la pista ad alcuni percorsi formativi da svolgere in classe per una concretizzazione della formazione docente sul campo.

E' proprio questo aspetto a mettere in evidenza la circolarità tra la teoria e la prassi presente nell'intenzione del volume, sostenuto dalla letteratura sul coinvolgimento partecipativo del docente stesso. Il docente infatti si configura quale protagonista del lavoro in classe e della sua organizzazione attraverso una valorizzazione delle pratiche esperienziali oltre che della dimensione riflessiva.

Il lavoro è arricchito in modo originale da una sezione applicativa di grande utilità per lo sviluppo della figura del docente ricercatore che segue la ricerca, si aggiorna e partecipa in prima persona al processo stesso della formazione.

Flavia Santoianni

Introduzione

L'epistemologia pedagogica, impegnata costantemente a definire la propria identità [Frabboni, 2001], si dipana all'interno di una società complessa in un continuo bilanciamento tra molteplici aspetti costantemente interrelati tra loro.

La natura *olistica* propria della pedagogia [Santojanni, 2007; Orefice, 2006] fa sì che al suo interno venga riconosciuta la presenza di continue antinomie e pluralismi che aiutino a fornire una visione globalistica del soggetto in formazione.

Emerge tra tutti un aspetto fondativo della scienza pedagogica che la interpreta come fortemente caratterizzata da una doppia circolarità prassi-teoria-prassi e teoria-prassi-teoria. Gli indirizzi educativi potrebbero, infatti, “scadere a semplice esercizio speculativo”¹ se non tenessero in considerazione le effettive realtà in cui la formazione prende vita. Non si può, quindi, prescindere dagli aspetti concreti e tangibili dai quali il processo formativo scaturisce; teoria e pratica sono da considerare due aspetti cooperanti e vicendevolmente influenzabili.

Il presupposto dal quale è nata questa ricerca risulta essere l'idea che i docenti, nella loro esperienza di insegnamento, possano costruire teorie personali inerenti le caratteristiche cognitive dei propri alunni, le quali possono arrivare ad influenzare il loro modo di “fare didattica”, indirizzandoli verso la scelta di specifici modelli formativi.

¹ Colicchi E., in Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, cit. pag. 124

Le rappresentazioni che il docente struttura del mondo cognitivo del soggetto che ha di fronte permettono tipi di *inferenze* e di *previsioni* [Gopnik, Meltzoff, 2000] relative alle modalità di apprendimento degli allievi che possono divenire fonte di influenza anche dei meccanismi didattici messi in opera.

I docenti, quindi, partendo dalle variabili emergenti dalla relazione formativa e, soprattutto, dalle interpretazioni che generano su di esse, possono tendere ad elaborare previsioni sull'andamento e sullo sviluppo del rapporto didattico. Alcune inferenze possono rivelarsi corrette e accompagnare in maniera efficace il processo di formazione. Viceversa, altre previsioni possono risultare scorrette ed essere motivo di dis-armonia e dis-comunicazione tra docenti e allievi.

L'analisi di tali teorie – sia esse implicite, sia esplicite – avviene, quindi, un aspetto di fondamentale importanza.

A partire dagli ultimi anni del secolo scorso l'attenzione della ricerca è andata concentrandosi sui meccanismi sottostanti la costruzione di *teorie della mente* da parte degli individui. Le rappresentazioni implicite che riguardano la “concettualizzazione” della mente dell'altro [Santojanni, 2003] vengono considerate, infatti, vere e proprie costruzioni e trasformazioni teoriche.

Il punto di vista interpretativo che analizza tale processo, definito “theory theory” [Carey, 1991; Spelke, 1991; Gopnik, Wellman, 1994; Gopnik, Meltzoff, 2000], propone come proprio fulcro di indagine i passaggi trasformativi che gli individui attraversano nella costruzione di teorie riguardanti sé stessi, gli altri e il mondo circostante. L'idea centrale di tale prospettiva è che i bambini, già a partire dai cinque anni d'età [Gopnik, Schulz, 2004] possiedano una ricca struttura innata e astratta relativa alla comprensione della mente e del mondo e siano in grado di costruire e di sviluppare la propria conoscenza quotidiana utilizzando teorie intuitive che consentirebbero loro di fare previsioni sul mondo circostante. Queste strutture sarebbero così elaborate e astratte da meritare il nome di teorie [Gopnik, Meltzoff, 2000] e verrebbero modificate nel momento in cui il

bambino riesce ad accumulare maggiori evidenze in base alla propria esperienza.

L'interesse pedagogico di queste indagini è stato spesso rintracciato nell'analisi dei procedimenti di costruzione di teorie – e dei processi di influenza che queste possono avere sullo sviluppo e sulla formazione di ognuno – messe in atto dagli studenti.

La chiave interpretativa qui proposta prova, invece, a spostare il fulcro dell'attenzione dai discenti ai docenti, tentando di analizzare come le concezioni implicite ed esplicite formulate dagli insegnanti nel loro percorso educativo siano rilevanti nei processi di educazione e di formazione.

I docenti – come gli studenti, d'altra parte – sono, infatti, produttori e costruttori di idee, di *beliefs* sulla evoluzione del mondo cognitivo del bambino, sulle caratteristiche e sul funzionamento della mente dei propri alunni.

Ogni intervento formativo ha in sé, infatti, un insieme di credenze *popolari* [Bruner, 1997] che guidano l'insegnamento e delle quali non si può non tenere conto.

In effetti, è come se il docente avesse a che fare con due dimensioni interagenti: da un lato una dimensione “interna” e dall'altro una dimensione “esterna” [Baldacci, 2006]. La prima dimensione riguarderebbe le aspettative e le credenze che fanno parte del bagaglio formativo e culturale del docente, mentre la seconda prospettiva concernerebbe il contesto istituzionale nel quale l'insegnante è immerso. Queste due dimensioni viaggerebbero di pari passo e tenderebbero a influenzarsi vicendevolmente, a volte anche in maniera inconsapevole.

Per tale motivo si dovrebbe tendere oggi a pensare al docente come a un “*professionista riflessivo*” che pensi alla propria azione proprio mentre essa si svolge, muovendosi in un processo che si sviluppa in una spirale che si snoda attraverso fasi di apprezzamento, azione e nuovo apprezzamento [Schön, 1993] e cercando di trovare ristrutturazioni sempre nuove e sempre diversi significati.

Il docente dovrebbe essere spronato ad assumere un atteggiamento riflessivo che lo spinga a ragionare sia sulle proprie idee – cercando di validarle, modificarle o eliminarle – sia sulle metodologie didattiche conseguenti.

Diviene, allora, necessario che i docenti imparino a riconoscere e a dare importanza alle proprie teorie *folk* - ingenuie, di senso comune - tentando di sviluppare una consapevolezza culturale relativa al proprio ruolo formativo, interrogandosi sull'insorgere di esse attraverso processi di analisi critica.

Lo scopo generale della ricerca è stato, infatti, quello di promuovere, in senso pedagogico, una auto-riflessione da parte dei docenti coinvolti, sui propri principi didattici – impliciti ed espliciti – relativi ai concetti di stile cognitivo e di intelligenza e sui modelli formativi da essi derivanti al fine di ipotizzare la strutturazione di ambienti di apprendimento dinamici, flessibili e *adattivi* [Santoianni, 2006].

Il lavoro condotto potrebbe essere definito come una *ricerca-azione-partecipativa*, in quanto, insieme ai docenti coinvolti, ci si è riproposti di utilizzare i saperi acquisiti durante il percorso come supporto ai successivi interventi didattici, supporto che, a sua volta, è stato di aiuto per l'arricchimento delle conoscenze precedentemente elaborate.

All'interno di tale ricerca è risultata marcata ed evidente la *dimensione partecipativa* [Orefice, 2006], sia durante il processo di compilazione dei materiali, sia nei momenti di rielaborazione ed analisi dei risultati ottenuti.

Per tale motivo, un ulteriore intento del progetto è stato favorire la attiva partecipazione dei formatori coinvolti nella sperimentazione, interpretandoli in veste di *docenti-ricercatori* [De Bartolomeis, 2004; Orefice 2006, Sabatano, 2006], capaci quindi di attivare percorsi di sperimentazione nei quali intervenire agendo attivamente.

E' stato importante impegnare gli insegnanti su un piano di co-costruzione attiva sia della propria formazione sia della formazione dei propri alunni, stimolando in tal modo l'utilizzo e

l'esercizio di una riflessione costante e sempre più raffinata sulla propria azione professionale.

Nel panorama pedagogico e formativo contemporaneo si chiede, infatti, all'insegnante di diventare un professionista in grado di leggere in maniera critica i contesti nei quali avvengono i processi di insegnamento-apprendimento e di rendersi consapevole di tutto quel bagaglio di convinzioni, idee, atteggiamenti su cui si è costruita la propria identità professionale.

Si tratta, quindi, di pensare al docente come "*professionista compiutamente riflessivo*" [De Mennato, 2003].

Premessa

Nel contesto scolastico contemporaneo, all'interno del quale si fa largo sempre più il concetto di autonomia, il compito del docente dovrebbe essere indirizzato verso processi di costruzione dell'autosufficienza formativa propria e dei suoi studenti.

In tale ottica interpretativa l'insegnante non può occuparsi a pieno dei processi di costruzione autonoma della conoscenza dei propri alunni "se prima non gli si fa sperimentare la possibilità di costruirsi la propria identità culturale"¹.

Le pratiche didattiche messe in atto da ogni formatore sono un riflesso delle proprie convinzioni e delle proprie credenze e rispecchiano profondamente tutte le teorie – implicite ed esplicite – di cui egli è portatore.

Per tale motivo indirizzare gli insegnanti verso un piano di co-costruzione attiva della propria e della altrui formazione attraverso l'esercizio di una riflessione costante e sempre più sofisticata sulla propria azione professionale risulta obiettivo ineludibile nella formazione dei docenti.

Ciò che dovrebbe essere perseguito è l'acquisizione da parte dei formatori della consapevolezza delle scelte che conferiscono

¹ Pontecorvo C., *Il saper fare dell'insegnante per i bambini dai 3 ai 10 anni: il ruolo della psicologia nella formazione*, in «Università e Scuola», Udine, Anno I, 1996, 1, p. 11.

senso alle azioni e dei condizionamenti che costellano il proprio stile formativo².

In chiave educativa, infatti, la condizione necessaria per ogni processo formativo risulta essere l'intenzionalità, che rappresenta il nucleo centrale della teorizzazione pedagogica [Frauenfelder, 2006]. L'intenzionalità costituisce l'elemento "categoriale-chiave" che orienta la formazione [Cambi, 2001]; il carattere pedagogico delle azioni educative sussiste, infatti, nella intenzione che le muove e, in base ad essa, si può pensare di sviluppare il cambiamento nel soggetto in formazione.

Il docente è chiamato a riflettere sulle proprie modalità di insegnamento favorite cercando di comprenderne a fondo le radici, le matrici teoriche di afferenza e le motivazioni che ne hanno suggestionato la scelta.

Le pratiche educative chiedono spesso al docente di agire con rapidità, di decidere nell'incertezza e di operare senza avere il tempo di riflettere su questioni complesse e uniche.

L'insegnamento è stato definito un "mestiere impossibile" [Fischer, 2002] nel quale il docente deve relazionarsi a problematiche emergenti sempre nuove e diversificate a seconda delle caratteristiche degli ambienti di apprendimento in cui insorgono.

Le difficoltà con le quali i docenti sono chiamati a fare i conti non sono in alcun modo irrilevanti: le classi sono numerose e affollate (composte da alunni che presentano caratteristiche cognitive, esperienziali, sociali, emotive, ..., fortemente disomogenee e diversificate); spesso il numero degli insegnanti di sostegno è esiguo e il tempo dedicato ai bambini diversamente abili è estremamente frazionato; mancano gli spazi e le strutture adeguati alle attività; le condizioni economiche e sociali sono spesso precarie, come è precario il ruolo stesso di taluni docenti.

I compiti assegnati agli insegnanti sono ingenti e gravosi; viene loro chiesto di essere professionisti esperti in più campi e

² De Mennato, *"Il sapere personale"*, Guerini, 2003