

IL COSTRUTTIVISMO E LA TEORIA LOCALE DELLA FORMAZIONE

di Fortunato Aprile

Si vuol provare a sostenere, soprattutto sulla base di esperienze, che il Costruttivismo radicale e la nascente elaborazione ermeneutica, con gli apporti della concezione dell'autopoiesi di Maturana e Varela, possa aiutare a rispondere, in parte, alle domande *decidibili* riguardanti le coerenze del fare scuola e formazione nelle istituzioni di base, oltre l'ovvio delle prassi consolidate.

Ci troviamo da qualche tempo a fronte di una riforma che pretende di riformare la riforma precedente, senza chiedersi se di questa vi sia stato qualche apprezzabile lavoro mirato ad affrontare in maniera non vicariante i processi di attuazione ivi implicati e se quella porzione di riforma valga salvarla. In assenza di tali domande viene così a determinarsi nessuna memoria significativa dell'esperienza. L'esigenza della costitutività del fare scuola non è ricerca di fondazionalismi; al contrario, è *cercare*, proprio come ricerca, per vedere se è possibile por mano a una didattica enattiva, autoprodotta, derivata dall'enazione di Varela, e che sia localmente specificata. Assumendo come punto di impegno responsabile dell'azione trasformativa la coerenza nel sistema di costrutti del *legislatore*, rispetto alle persone a cui è rivolto il *servizio* da svolgere e i cui mediatori sono i docenti. Su questo terreno si registrano forti ritardi, nonostante si sia da qualche parte posta l'esigenza di un nuovo paradigma che faccia sortire dall'attuale stato di dispersione o settorializzazione in cui versa la scuola, nonostante talune punte di eccellenza (*cf.* Cambi, 2002, 2004; Bocchi e Ceruti, 2004; Carletti e Varani, 2005).

Costrutti del Legislatore e costrutti del Docente

Chiedersi, per esempio, come il legislatore costruisca l'alunno nella riforma è come andare alla stazione e prendere il treno che si doveva prendere, invece che andare a cercare nell'orario qualsiasi altro treno che parta prima, chissà poi per quale destinazione. Nel senso che la costruzione che la riforma fa dell'allievo, per la sua astrattezza, è chiaramente condivisibile da parte dei docenti.

Si può subito obiettare, poi, che «il treno che si doveva prendere» starebbe proprio ad indicare, concretamente, una comune costruzione tra Amministrazione e Docente sul «treno da prendere», per andare ad occuparsi con coerenza della formazione dell'alunno. Il che non è. O, più esattamente, c'è concordanza sul treno su cui salire, ma si finisce poi col prendere un treno qualsiasi. Perché?

Perché "ogni persona sviluppa in modo caratteristico, per la sua convenienza ad anticipare gli eventi, un sistema di costruzione che comprende relazioni ordinali fra i costrutti"; (Bannister D. e Fransella F., 1986, p. 32), o, in una traduzione più esplicita dell'opera di Kelly: "allo scopo di anticipare gli eventi ciascuno sviluppa, a modo proprio, un sistema costruttivo che prevede relazioni ordinali fra i costrutti" (Kelly 2004, p. 50).

Prima di porre l'attenzione sul sistema gerarchico che organizza i costrutti della riforma, per compararli con i sistemi personali dei docenti, bisogna compiere una scelta di ordine di scuola. Ma anche una scelta di prototipo del docente, per economia del discorso.

Per comodità di analisi si sceglie il contesto della Scuola Primaria come campo di riflessione. Ma il discorso è trasferibile ad ogni altro ordine.

Avanziamo delle ipotesi su quelle due dimensioni di problemi da mettere a confronto (costrutti

del legislatore e costrutti del docente), consapevoli che già questa operazione è compiuta dal modo con cui chi scrive utilizza i propri costrutti nel sistema gerarchico personale, pur attenendosi –per quanto possibile- al testo di riforma.

Sistema gerarchico dei costrutti leggibili nei documenti di riforma

Nell'indicare le finalità generali, il sistema enuclea – ricavando quelle finalità al loro interno- cinque dimensioni del costrutto sovraordinato «tradizione pedagogica», mediante le cui articolazioni il legislatore suggerisce di attuare la riforma (*cfr. Fig. 1*).

- Esse sono:
1. La tradizione culturale
 2. La tradizione gnoseologica ed epistemologica
 3. La tradizione sociale
 4. La tradizione etica
 5. La tradizione psicologica

LIVELLI ESSENZIALI DI PRESTAZIONE A CUI LE SCUOLE PRIMARIE SONO TENUTE

PRINCIPIO GENERALE:	ASSUMERE LE ARTICOLAZIONI DELLA MIGLIORE TRADIZIONE PEDAGOGICA ITALIANA CONFERENDO LORO VALORE PARITETICO
----------------------------	--

I [^] TRADIZIONE PEDAGOGICA "CULTURALE"	PROMUOVE L'ACQUISIZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • DI TUTTI I TIPI DI LINGUAGGIO • DI UN PRIMO LIVELLO DI PADRONANZA DELLE CONOSCENZE E DELLE ABILITA' DI INDAGINE CHE AIUTANO IL PASSAGGIO AL SAPERE SCIENTIFICO E ALLA SISTEMAZIONE CRITICA DEL SAPERE
II [^] TRADIZIONE PEDAGOGICA "GNOSEOLOGICA ED EPISTEMOLOGICA"	PROMUOVE LA CONOSCENZA ATTRAVERSO	<ul style="list-style-type: none"> • L'ESPERIENZA COME AVVIO • LA NEGOZIAZIONE OPERATIVA CON ESSA • L'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DEL SAPERE, DEL FARE E DELL'AGIRE
III [^] TRADIZIONE PEDAGOGICA "SOCIALE"	ASSICURA OBBLIGATORIAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • LE CONDIZIONI CULTURALI • LE CONDIZIONI RELAZIONALI • LE CONDIZIONI DIDATTICHE E ORGANIZZATIVE ATTE A RIMUOVERE GLI OSTACOLI CHE LIMITANO LA LIBERTA' E LA GIUSTIZIA E IL PIENO SVILUPPO DELLA PERSONA UMANA E DELLA SUA INTEGRAZIONE SOCIALE
IV [^] TRADIZIONE PEDAGOGICA "ETICA" "CONCORRE AL PROGRESSO"	PER CONCORRERE AL PROGRESSO MATERIALE E SPRITUALE E' NECESSARIO	<ul style="list-style-type: none"> • SUPERARE LE FORME DELL' EGOCENTRISMO • PRATICARE I VALORI DEL RECIPROCO RISPETTO • PRATICARE I VALORI: <ul style="list-style-type: none"> a) DELLA PARTECIPAZIONE

MATERIALE E SPIRITUALE DELLA SOCIETA' (Art. 3 Costituzione)		<ul style="list-style-type: none"> b) DELLA COLLABORAZIONE c) DELL'IMPEGNO COMPETENTE d) DELL'IMPEGNO RESPONSABILE e) DELLA COOPERAZIONE f) DELLA SOLIDARIETA'
V^ TRADIZIONE PEDAGOGICA "PSICOLOGICA"	INSEGNA, IN CONTINUITA' CON LA SCUOLA DELL'INFANZIA, E PONE LE BASI PER	<ul style="list-style-type: none"> • L'ALFABETO DELL'INTEGRAZIONE AFFETTIVA • L'IMMAGINE REALISTICA E POSITIVA DI SE' • VALORIZZARE COME POTENZIALE PERSONALE CIO' CHE PUO' APPARIRE UN'OGGETTIVA LIMITIZIONE
CONCLUSIVAMENTE: LA SCUOLA PRIMARIA E'	L'AMBIENTE EDUCATIVO DI APPRENDIMENTO PER MATURARE PROGRESSIVAMENTE LE PROPRIE	<ul style="list-style-type: none"> • CAPACITA': a) DI AUTONOMIA b) DI AZIONE DIRETTA c) DI RELAZIONI UMANE d) DI PROGETTAZIONE e) DI VERIFICA f) DI ESPLORAZIONE g) DI RIFLESSIONE LOGICO-CRITICA h) DI STUDIO INDIVIDUALE

E sono etichettate con il costrutto subordinato «sono esposte senza conferire loro alcun particolare valore gerarchico».

Ciò implica che sono discriminate dal costrutto «senza valore gerarchico» come polo emergente, in contrasto col polo sommerso «con valore gerarchico».

Escludendo, dunque, quest'ultima dal campo di pertinenza delle possibili applicazioni del costrutto «senza valore gerarchico».

Ma come è possibile orientarsi in un mare di dati costituiti non solo dalle tradizioni, quanto soprattutto da quelle specificazioni interne?

Il sistema gerarchico di costrutti dei docenti si è formato gradualmente sulla base dell'esperienza, cioè del modo con cui via via ciascuno ha costruito le repliche di come attuare le riforme precedenti.

E a giudicare dalle accuse di nozionismo, iperattivismo o lassismo prevalentemente mosse, anche ingenerosamente, al lavoro dei docenti sembra permanga una indistinta –quanto *forzata*– vocazione a queste caratteristiche. I confronti internazionali dell'indagine PISA-OCSE 2003, che vede peggiorare le condizioni del rapporto 2000 per il quale il sistema scolastico italiano veniva già collocato al livello delle due Coree nelle capacità di lettura e di comprensione del testo degli alunni della Scuola media, sembrano confermare tali tendenze.

Predire che l'attuale riforma sarà la replica di quella precedente, nella costruzione che ne fanno i docenti, può essere legittimo come è legittimo predire che all'oggi seguirà il domani (*cfr.* Kelly, 2005, p. 47).

In tale affermazione non si esclude che possano essere individuati elementi di novità e dunque

di somiglianza e differenza. Infatti, per restare nell'esempio, «si prevede non tanto che domani sia un duplicato dell'oggi, ma che negli eventi del domani vi siano aspetti che si replicano e che possono essere previsti con un buon margine di certezza» (*id.* pp. 47-48).

Questa costruzione e replicanza degli eventi è un'attitudine naturale degli esseri viventi. E nella civiltà dell'essere umano comporta particolari opportunità e limiti. Le opportunità stanno nel fatto che l'anticipazione degli eventi consente di prevedere e di orientarsi meglio; e di sottoporre a validazione quelle previsioni che sono, in pratica, sviluppate secondo il proprio vantaggio.

Il limite è considerare gli eventi come prevalentemente uguali a quelli che li hanno preceduti. Ciò che può determinare seri rischi di costruire gli eventi secondo stereotipi.

Come può vedersi in [Fig.1](#), le finalità formative sono specificate all'interno delle cinque tradizioni e diventano queste, nell'insieme delle loro specificazioni, la punta del sistema gerarchico di costrutti della scuola.

Le finalità ivi riportate sono da raggiungere mediante la elaborazione di unità di apprendimento attraverso le quali gli alunni si impossessano di abilità di base, date dagli obiettivi specifici e da competenze alla cui formazione quegli obiettivi specifici contribuiscono. Ma, si badi bene, tutto ciò ha senso se poi si ritorna al punto di partenza.

Perché è così importante partire dagli obiettivi formativi (o dalle finalità) e ad essi far ritorno, come suggeriscono le "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati", nell'Allegato C, riferito alla Scuola secondaria di primo grado? Perché, come lo stesso documento spiega, essi "sono dotati da un'intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni allievo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni". Se così è, allora si pone subito l'esigenza di interpretare il senso, il significato, l'ampiezza e le possibilità di quella "carica problematica". A condizione che l'interpretazione si eserciti su *oggetti* individuati con precisione. La problematicità non riguarda solo l'atto dell'interpretare o anche le possibili distinzioni degli elementi interni a ciascun obiettivo formativo. Ma quegli obiettivi dovranno già essere il risultato di un atto di distinzione che può nascere da una prima azione di *restringimento* dell'ampiezza del testo di riforma. Diversamente, senza quest'operazione selettiva a fronte di ampiezze dispersive, "ci troviamo a nuotare in un mare indifferenziato, senza sponde, privo di un inizio e di una fine" (*cfr. id.*, p. 111).

Ma come è possibile cogliere quella problematicità senza prima transitare –come potrebbe osservare Bultmann (in AA.VV., 2003, pp. 158-163) attraverso "un rapporto vitale con la cosa che nel testo direttamente o indirettamente si esprime e che comanda l'orientamento della ricerca" ? Occorrerebbe, prosegue la riflessione di Bultmann riferita ad altri contesti, una *precomprensione* della cosa; nel nostro caso: una precomprensione della cosa-obiettivi-formativi", per poter applicare al testo della riforma un principio ermeneutico attuale. Senza una precomprensione delle domande del senso della vita personale e delle norme etiche dell'azione un testo resterebbe *muto* (*cfr. id.*). Il discorso sembrerebbe non fare una grinza, come si dice. Ma le precomprensioni decisive sono quelle esistenti e sono già date. Esse si riferiscono comunque a un sistema di costrutti che ha già fatto costruire gli eventi per cui si intravedono nella riforma di oggi le prassi replicanti riferite alla riforma di ieri. Si badi bene, non si tratta né di superficialità, né di mancanza di disponibilità. E' che sono più forti i sistemi di costrutti personali formati nel tempo, nell'autotutela, e nell'esigenza -per esempio- di dover

sopravvivere, anche, alle *mortali* e indifferenziate iniziative dei tanti piani nazionali di aggiornamento che hanno prodotto enormi fenomeni di rigetto. Perché quelle forme pretendevano di attrezzare salvificamente, creare quelle *precomprensioni*. Anche se le preoccupazioni di quei *Piani* non hanno mai sfiorato, se non confusamente, l'apertura di una riflessione sulle finalità formative. Sebbene, l'attuazione quantitativa e, talvolta, la qualità delle didattiche disciplinari.

Il problema resta ed è, semmai, quello di ricordare che esiste una "responsabilità del proprio conoscere di fronte agli altri" (Armezzani 2004, p. 93). Ed assumere "l'umiltà e il coraggio di attraversare, insieme, i luoghi oscuri dell'ambiguità e dell'incoerenza che appartengono alla vita. (id.). E' proprio il senso di responsabilità a porre il problema del fare chiarezza sulla natura e la funzione degli obiettivi formativi, con particolare riferimento al ruolo strategico che viene loro conferito. Per tali dimensioni sarà più possibile comprendere la costruzione che i docenti si fanno degli alunni come portatori di bisogni formativi, a cui è necessario far ritorno dopo fasi di lavoro didattico, per dire qualcosa sull'andamento dei processi. Anche se kellyanamente i processi sono quel che sono, fa d'uopo sapere qualcosa su di essi.

-La valutazione come comprensione dei sistemi di costrutti personali.

Si introduce qui il problema della valutazione per sapere della comprensione che gli alunni hanno delle attività svolte, consapevoli che le opportunità risiedono nella capacità concettuale di operare distinzioni all'interno di quella *comprensione* dei soggetti, per coglierne le *costruzioni* che sono simili tra loro e quelle che sono differenti. E' questa la condizione per render possibile un certo grado di personalizzazione, per affinare e, appunto, personalizzare, le scelte connesse all'intervento educativo.

Sembrerebbe però che sia possibile individuare nella riforma di oggi le somiglianze e le differenze con quella che l'ha preceduta, e così a ritroso nel tempo. Ed è molto probabile che talune somiglianze e differenze siano state colte.

Allora il permanere dei modi di costruire le recenti riforme, che hanno portato a non rilevare costrutti superordinati -come quegli obiettivi formativi la cui logica di applicazione implica lo spostamento delle nozioni disciplinari ad un piano subordinato - può significare una delle due ipotesi:

I[^] - che non vi sia mai stata una costruzione delle riforme che abbia posto le finalità formative (gli obiettivi formativi) in posizione sovraordinata;

II[^]- che, ove questo sia invece avvenuto, ciò possa essere stata una pura rappresentazione mentale a cui le operazioni di specificazione dei modi di fare scuola non hanno dato seguito.

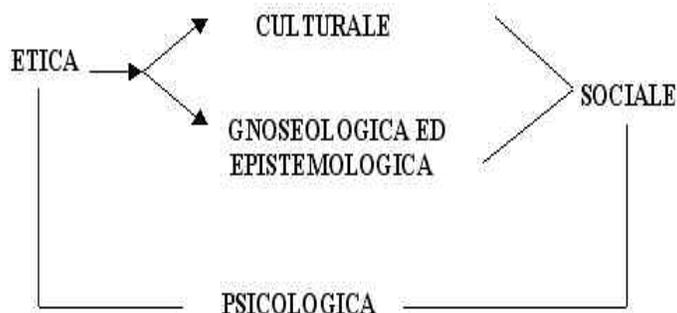
Come può intuirsi anche dalle Figg. [1](#) e [2](#), che sono già un'estrema sintesi del testo di riforma, il legislatore propone una costruzione necessariamente «allentata» per l'ampiezza ed estensione dei problemi che pone; e non è fuori luogo auspicare il ricorso, da parte degli operatori scolastici, all'applicazione del «ciclo della creatività», per il quale quelle costruzioni allentate possono evolvere in una costruzione ristretta e validata dall'esperienza (Kelly, *op. cit.*, pp. 376-379).

Fig 2

ASSUMERE LE PROSPETTIVE DEL FARE SCUOLA DEFINITE NELL'ALLEGATO B DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER LA SCUOLA PRIMARIA, COME STRATEGIA DELLA CONTINUITA' NEI TRE ORDINI DI SCUOLA

Poiché le vie dell'educazione definite nell'Allegato B sono cinque (culturale, gnoseologica ed epistemologica, sociale, etica, psicologica) e sono considerate di valore paritetico, si pone il problema di dove partire.

Qui si propone di partire dalla prospettiva etica, costituendola come metadominio di osservazione di tutte le dimensioni implicate nel processo formativo:



RAGIONI:

-Le prospettive Culturale, Gnoseologica ed Epistemologica devono necessariamente lavorare sui saperi con filtri che sono molto laschi, anche se operano su un terreno affascinante. Ma è il fascino delle sirene mentre si naviga tra Scilla e Cariddi. Anche il partire dall'esperienza del Culturale, senza filtri selettivi, può portare alla deriva nozionistica e all'emarginazione dei soggetti meno dotati, per i quali quelle esperienze restano di comprensione superficiale.

La stabilità delle conoscenze si realizza meglio in tutti gli alunni, con particolare riferimento ai soggetti votati all'eccellenza, partendo dall'individuazione dei bisogni personali con strumenti che la prospettiva etica può aiutare a costruire, sulla base delle ricerche condotte dal Piaget del «Giudizio morale nel fanciullo» e soprattutto dal suo continuatore statunitense Lawrence Kohlberg.

Partire, poi, dalla prospettiva sociale, fermo restando il valore del decondizionamento, significa riprendere nei fatti la deriva dei *dub méditerranée*.

Il lavoro di decondizionamento, per le competenze delle istituzioni formative, si realizza nelle pratiche personalizzate, fondate sulla rilevazione certa dei bisogni personali e sugli interventi educativi correlati.

Appare del tutto evidente, in questa proposta, che se la prospettiva da cui muove l'azione formativa è quella etica, la via della cultura e la prospettiva gnoseologica ed epistemologica sono necessariamente collaterali e integrate all'via di *parterza*, che le *controlla*, come vogliono suggerire le frecce dello schema. Il sociale è poi qui visto come valorizzazione di quanto può derivare dai contesti interni ed esterni alla scuola, rispetto alla realizzazione dei progetti di ciascuno. A ciò concorrono gli sfondi sociali implicati nei saperi, per come sono mediati dalla riflessione ed interiorizzazione personali.

E' da render esplicito che lo sfondo su cui si muove il tutto è la competenza psicologica dei docenti, che qui viene potenziata, come condizione per stabilire con gli allievi gli accoppiamenti strutturali, ritenuti dal Costruttivismo avanzato come molto efficaci per i processi alti della cognizione umana. (F.A)

E' del tutto evidente che una costruzione stretta delle finalità che prescindano «dal fare scuola» come ricerca può portare, come ora avviene in gran misura, alla ripetitività della forma «del fare

scuola». Vale a dire all'assunzione di un piano didattico in gran parte preconstituito e con inefficaci relazioni con i costrutti superordinati che danno più senso e significato ai processi formativi.

Anche il partire da quelle costruzioni allentate, e cioè dalla non distinzione delle funzioni tra obiettivi formativi e obiettivi specifici può portare alla dispersione; data la vastità delle operazioni correlate, per esempio, dal tentativo di transitare da prevalenti atteggiamenti egocentrici ad auspicabili condotte orientate alla cooperazione, alla collaborazione, alla solidarietà (Piaget, 1972; Kohlberg 1981; Kuhmerker L. , 1995).

Da cosa è di fatto dato il rischio della dispersione?

Dalla mancanza di una scelta creativa e da validare nella «costruzione» della cultura necessaria per quelle transizioni; vale a dire di una strategia della selezione dei saperi costruita con la dialettica costrutti superordinati-costrutti subordinati o, se si vuole: obiettivi formativi-scelte-di-saperi correlati, e, prevalentemente, solo di quei saperi, per evitare la dispersione o la pura esecutività di scelte effettuate altrove e da altri. Naturalmente, il recupero di ulteriori saperi o di approfondimenti può avvenire in contesti anche extrascolastici, per opzioni personali o per contratto formativo, derivanti dall'*aver appreso ad apprendere*.

Dunque è l'esperienza il campo di applicazione dei costrutti superordinati degli obiettivi formativi. La scuola nelle prassi attuali parte da quei costrutti superordinati ma è costretta ad abbandonarli ben presto, perché la rigida esecutività del piano preconstituito non prevede la verifica dell'ipotesi dichiarata o implicata.

Viene cioè di fatto a determinarsi -dentro alla vastità dei costrutti stretti del trasmettere imponenti quantità di nozioni- una sorta di ulteriore lassità o dispersione che non aiuta le fasi di autoriflessione sull'andamento dei processi attivati, in coerenza con quei costrutti superordinati.

Sembrano necessarie così prassi interpretative da applicare a quei costrutti; e prassi di gestione del confronto collegiale per costruire *condivise modalità* di azione.

Con queste premesse, su cui -si insiste- bisogna indagare, si rende possibile la selezione dei saperi come economia della formazione.

Se queste operazioni vengono fatte, ci sono molte probabilità che legislatore e docente salgano alla stazione di partenza sullo stesso treno.

Fatto è che il legislatore dopo aver prodotto splendidi documenti di riforma dal punto di vista teorico, si mette poi ad inviare infiniti segnali di fumo; forse con l'intenzione di creare quelle utili precognizioni di cui si diceva sopra, ma che finiscono per sortire in depistaggi di ogni sorta. Tali da non riuscire a far vedere il *vedere*, che può essere prodotto proprio da quei costrutti sovraordinati, se diventano in qualche modo oggetto di indagine.

Le utili precomprensioni

E' possibile avere cognizione degli obiettivi formativi senza averne fatto esperienza? Come è possibile costruire quelle *precomprensioni* che possono orientare la ricerca e dare voce ai documenti di riforma?

Le domande sembrano ancora riportarci sulle dimensioni salvifiche, peraltro impossibili data la vastità dell'impresa.

Si insiste ancora: bisogna cominciare ad ammettere, per coerenza percettiva, che l'insieme di

una riforma, per le tante operazioni che essa implica, viene a costituirsi come una costruzione allentata, dispersiva, se non vi si applica, fin da subito, un impianto di lavoro per cui dall'insieme dei documenti vengano gradualmente e restrittivamente ricavate le finalità. Assumere queste come campo di pertinenza della costruzione della teoria del fare scuola, mediante accurate prassi interpretative, significa poter empiricamente procedere a *costruire* le costruzioni degli allievi. Il docente non può costruire l'alunno solo da persona privata, sebbene da persona pubblica, che si avvale della sua cultura e della sua libertà progettuale, ma lo fa tenendo conto di alcune coerenze rispetto a quelle finalità istituzionali; che vengono, di fatto, a costituire un know-how di tutela del minore, rispetto a possibili deviazioni. Quanto queste deviazioni siano concrete costituisce materia su cui andrebbero condotte serie ricerche. Quello che è paradossale è che da esse apprenderemmo, forse, l'assoluta buona fede dei docenti, lasciati soli di fronte a compiti da *far tremare* i polsi, come sul dirsi. Davanti a tale situazione di stallo non è fuor di luogo ipotizzare che la diffusione della psicologia dei costrutti personali e, in generale, del costruttivismo ermeneutico possa introdurre circoli virtuosi nella scienza del fare scuola e formazione.

Punto di attacco, per scoprire il costituirsi delle *costruzioni* coerenti con gli scopi della riforma sono, si è già detto, le interpretazioni personali e il confronto tra i pari della normativa di gestione.

E' nella fase delle interpretazioni personali che prendono spazio costrutti di natura preverbale e ogni sorta di ipotesi di soluzione dei problemi che quelle finalità pongono come costruzioni superordinate. In vista poi dei confronti collegiali il restringimento di quelle ipotesi si fa più cogente per rendere possibile la verifica concordata dell'impianto dell'ipotesi formativa.

Ma come potremmo dar vita a queste operazioni «senza vivere tutto ciò esemplarmente e in piena evidenza»? (Husserl 2002, pag. 203) e in «prima persona», «come forme specifiche per un'indagine sistematica del “ lato dimenticato ” della cognizione” (Armezzani, 2004, p. 22)?

E' qui che sorge il problema se il docente debba essere osservatore neutrale dell'esperienza o realizzare con gli alunni e con i pari un accoppiamento strutturale nel perseguimento dei comuni progetti di esistenza (cfr. Maturana e Varela , 1985; 1987).

Il “restringimento” e la selezione dei saperi.

Si è già lasciato intendere, in breve, che non applicare una prassi del tipo «ciclo della creatività» ai documenti di riforma implica il forte rischio di non compiere nessuna scelta di «restringimento» di una materia la cui vastità porta direttamente a far assumere decisioni replicanti le modalità di anticipazione. Vale a dire del sistema delle altre precognizioni o delle teorie personali preesistenti a fronte di una riforma che vuole modificare proprio alcune di quelle concezioni. Su questo punto occorre fare, se possibile, ulteriore chiarezza.

Intanto, può anche una semplice elencazione di buone intenzioni determinare cambiamenti nel sistema di costrutti dei docenti dei quali si vuole, peraltro, il rispetto dell'autonomia culturale e didattica? Quando è proprio in forza di quest'ultima che si perpetuano i modelli che invece si vogliono modificare?

Può qui aiutare il ricorso all'ermeneutica, per rendere più comprensibili operazioni complesse come quelle della «costruzione della costruzione dell'altro».

Si potrà osservare che, tutto sommato, il docente il quale con il proprio sistema di costrutti si

accinga ad interpretare gli eventi preconizzati in un testo di riforma, vedrà quegli stessi eventi col «proprio sguardo» e tenderà a rendere quegli enunciati compatibili con quel sistema per ridurre al minimo le contraddizioni.

Sta, però, che il sistema di costrutti del docente pur caratterizzandosi per una certa stabilità rispetto ai costrutti personali che lo compongono (Kelly, pag. 51), è in «sviluppo», è in movimento, è sensibile alle perturbazioni.

Ma le perturbazioni costituite dalla pura stampa di un progetto di riforma possono essere tali da intervenire nel sistema personale in maniera da orientare processi ricostruttivi, similmente a come avviene in psicoterapia col cliente?

E' evidente che, senza un efficace sistema perturbativo che formi quelle utili precomprensioni nel crogiuolo dell'azione diretta, ogni perorazione di riforma è destinata ad essere costruita con costrutti che saranno sussunti dai sistemi personali che portano a considerare allopoietica, e dunque da respingere, ogni incompatibilità. Nella migliore delle ipotesi, i costrutti del legislatore possono venire allocati nei livelli sub-subordinati; nel senso «per cui alcuni costrutti possono inglobarne altri e questi ultimi, a loro volta, inglobarne altri ancora» (*id.*, pag. 52), marginalizzando il problema che qui viene posto.

Come è possibile attivare processi finalizzati ad ottenere una inversione nelle relazioni ordinali tra i costrutti, tale per cui –per esempio- sia possibile modificare una costruzione del seguente tipo:

1. fare scuola per vivere,
2. istruire il bambino sulle abilità educative di base,
3. secondo l'aspettativa del buon bambino, credendo in tal modo di realizzare le finalità della scuola ?

Per gradualmente pervenire ad un'altra prospettiva, definibile come più coerente con i documenti di riforma:

1. assumere le finalità della scuola come *mission* che ne orienta le scelte,
2. la scelta prioritaria è l'interpretazione prima personale e poi concordata di quelle finalità,
3. si costruisce così, sulla gradualità della ricerca e dello studio correlato, una teoria che viene a costituirsi come precomprensione, ovvero come nuovo sistema di costrutti compatibili con il lavoro di ricerca. Ed è qui che il progetto di esistenza del docente si struttura in accoppiamento con gli allievi e i colleghi.

Con questa teoria, localmente specificata, è possibile costruire la costruzione degli alunni in termini di coerenza.

Il problema della modifica del sistema personale di costrutti, rispetto alle domande della riforma.

Il Costruttivismo, in genere, si pone il problema del cambiamento personale con molta cautela, per il rischio di invalidare i costrutti nucleari, così necessari per i processi di mantenimento della persona. Non è sempre così nell'ambito più generale del Cognitivismo.

Qual è l'entità delle perturbazioni, tale per cui si possano registrare significativi cambiamenti,

ritenuti più adeguati rispetto a determinate mete? In ambito scolastico il cambiamento è all'ordine del giorno e non riguarda solo le condotte ma, soprattutto, le concezioni, ivi comprese quelle che si hanno sulle discipline. Ma sono queste buone ragioni per imporre accelerazioni i cui rischi involutivi sono più probabili del cambiamento auspicato; quando, cioè, non si tenga conto del rapporto tra l'entità delle perturbazioni e i cambiamenti di stato, rispetto all'entità di quelle perturbazioni che possono determinare cambiamenti distruttivi? (cfr. Maturana e Varela 1987).

In genere, il cognitivismo di Gardner (2005) non si preoccupa molto delle entità e delle intensità, soprattutto nei confronti delle concezioni inadeguate dei bambini: se li si vuole rendere consapevoli che talune di esse sono fuorvianti, lo si può ottenere facendolo "solo grazie alla contestazione sistematica e delle loro modalità di pensiero e conclusioni <<naturali>> ma generalmente inadeguate (*id.*, pp. 149-150). Ma per farlo suggerisce di affrontare un argomento da diversi punti di vista – ciò che mitiga quelle caratteristiche di cui si diceva- e consiglia l'uso "delle sette leve del cambiamento mentale" (*id.*, pp. 150-151), in cui articolare una unità di apprendimento; da non prendere però alla lettera per tutte le attività. Sta che questa prospettiva, per la sua *modulazione*, comporta una sorta di *riduzione eidetica* dei fenomeni curricolari, sfrondando il curriculum dagli elementi accessori, per ridurlo all'essenzialità. E' in questa prospettiva che si realizza una conoscenza essenziale per la cui selezione ritornano vincolanti quei costrutti sovraordinati di cui si diceva.

Mentre Gardner mostra una più apprezzabile prudenza nell'attività *invalidante* in sede terapeutica (*id.* p. 159 e ss.), si propone come del tutto invasivo con gli adulti in altri contesti. "E' possibile –e doveroso- coniugare un esercizio di profonda e capillare chirurgia mentale per sradicare ogni visione consolidata: stabilirne le origini, sottolinearne le debolezze, elaborare vari modi per screditarla e per promuovere una visione più costruttiva", dove *costruttiva* sta per funzionale .

Abbiamo lasciato intendere che la interpretazione prima personale e poi collegiale delle finalità formative dell'istituzione scolastica sia necessaria per la costruzione di una teoria locale dell'azione del fare scuola.

Proprio perché «una teoria è un sistema costruttivo ad interim, progettato con l'obiettivo di anticipare gli eventi in modo ottimale» (Kelly, p. 94) per orientare le scelte successive, finché tale si dimostra di essere. E quando cessa di avere efficacia ottimale?

Se non interviene un sistema che contrasti ed invalidi quelle costruzioni la ripetizione degli schemi di pensiero è garantita. E quelle costruzioni restano immutate attraverso gli anni, senza potersi accorgere (se non marginalmente) della loro inadeguatezza.

E costruire gli eventi nella medesima maniera quando aspetti di questi mutano continuamente e richiedono adeguamenti interpretativi è un problema che deve essere tenuto in conto da chi ha il compito di tutelare quelle immense risorse di potenzialità creative dei docenti. E ci si riferisce ai diversi gradi della dirigenza scolastica.

Limitarsi a tenere corsi informativi di routine su ogni riforma, senza che questi coinvolgano le teorie che trattano dei sistemi costruttivi personali, per confrontarsi sul campo di pertinenza delle nuove costruzioni che il riformatore ha inserito nei documenti applicativi, è candidare l'insieme dei docenti ad una navigazione non dissimile a quella di quel capitano che benché avesse –secondo la nota descrizione che ne veniva fatta- molta esperienza « ci saremmo potuto

aspettare il vederlo sprofondare in mezzo alle balene e abbattere una quantità di aerei di aviazione, indipendentemente dal fatto che fossero amici o nemici» (*id.*, p. 159).

Certo, le conseguenze dell'applicazione di costrutti non adeguati alla gestione delle riforme (che per definizione vogliono cambiare qualcosa, non replicare all'infinito quel qualcosa) non sono così catastrofiche; ma chi calcola i danni formativi derivanti da inadeguatezza della interpretazione degli eventi su cui si dovrà intervenire?

Si pensi solo a come Tullio De Mauro, pur da filosofo della lingua ma con importanti sensibilità per la psicologia culturale, definisce l'egocentrismo: "psic., fase normale nel bambino e patologica nell'adulto caratterizzata da mancanza di distinzione tra realtà soggettiva e oggettiva." (Dizionario Paravia).

Dove quella mancanza di distinzione tra le *due* realtà sta probabilmente ad indicare una incapacità di distinguere tra ideale e realizzazione pratica (costruzione lasca) o incapacità di tener conto, nell'affermazione dei diritti soggettivi, anche dei diritti degli altri (costruzione stretta).

Non ci si nasconde la difficoltà e la delicatezza del compito di tentare di modificare sistemi di costrutti personali, così radicati, con un sistema di costrutti condiviso da un determinato gruppo di docenti. Tale che le costruzioni nuove siano più rispondenti agli scopi della scuola.

Si potrà obiettare come di fatto l'esperienza mostra (*cfr.* Kelly, *op.cit.*, pag. 83), che l'insieme dei docenti essendo coinvolti da molto tempo negli stessi eventi trasformativi, possono aver costruito quegli eventi in modo diverso. In quanto le persone non sono simili perché hanno sperimentato eventi simili (Bannister e Fransella, *op.cit.*, p. 38) .

Allora questa possibile diversità di interpretazione e costruzione personale –anche nell'esperienza dei medesimi eventi- può configurarsi di grande utilità. Perché in essa vi può essere benissimo chi ha avuto una costruzione più coerente proprio con quelle finalità, la cui assunzione e interpretazione viene a costituirsi come teoria di base per anticipare tutti gli eventi connessi ai processi di pianificazione e svolgimento delle prassi formative. E ciò verrebbe a favorire il tentativo che qui viene posto.

Ma questa ipotesi è peraltro veritiera solo in linea di principio. O almeno, le differenze personali sono così lievi da risultare indifferenti rispetto a un cambio di paradigma.

O, almeno, la invalidazione non giunge ad esercitarsi sui costrutti di ruolo del docente, così potenti tanto da garantire la propria integrità, sebbene su dati di estrema marginalità (*cfr.* Kelly, *op.cit.*, p. 351) come, per esempio, se sia il caso di aggiungere una visita ad un museo o se adottare un libro, invece di un altro in base alla quantità di esercizi che propone, piuttosto che per il taglio culturale e la selezione pertinente dei contenuti, rispetto a quei costrutti superordinati.

Inoltre il fatto che i docenti abbiano vissuto gli stessi eventi negli stessi periodi non significa che abbiano impiegato i medesimi processi psicologici. Quello che può dirsi è che «due persone possono agire nello stesso modo anche quando siano state esposte a fenomeni del tutto diversi. Ciò che sta alla base di comportamenti simili è la similarità nella costruzione degli eventi, e non l'uguaglianza degli eventi (*id.* p. 83).

Sembra essere questo il possibile punto a cui agganciare l'intervento formativo rivolto ai

docenti, relativamente alla comprensione dei costrutti superordinati dell'istituzione scolastica nazionale.

Sta che lo stato attuale è quello che suggerisce una prevalente costruzione degli eventi del fare scuola orientato alla conservazione dell'esistente; il che lascerebbe pensare ad una costruzione simile degli eventi (non tanto dovuta all'uguaglianza degli stessi), che sta producendo una similarità dei comportamenti.

Allora ogni intervento che intenda incidere in queste modalità costruttive orientate alla conservazione non potrà che porsi con cunei *moderatamente* disturbanti.

Si propongono due vie tra quelle possibili:

1. quella, derivata dal «laddering» di Hinkle, che consiste nel domandare se vi possono essere vie alternative al fare scuola, in considerazione del fatto che la fase attuale è caratterizzata prevalentemente dalla trasmissione delle abilità di base, a centrazione nozionistica. Più esattamente, si tratta di chiedere:
 - a) di definire con un termine questa caratteristica fondamentale, se tale è ritenuta, ed anche (se costruita così) riportando lo stesso termine al centro di una serie di linee;
 - b) di far esprimere una costruzione superordinata rispetto a quella di cui in a), comunque sentita,
 - c) e così via, ancora per un paio di tentativi; e, procedendo poi, inversamente, per i costrutti subordinati nelle righe sottostanti.

Un fatto questo di grande rilievo per osservare la collocazione gerarchica delle nozioni, rispetto ai costrutti sovraordinati.

Ed è molto probabile, chiedendo il perché di quelle scelte, che si pervenga ad esprimere visioni sintetiche che hanno molto a che fare con le finalità formative.

E, dunque, si può giungere a far ammettere che le costruzioni superordinate espresse in questo *gioco* sarebbero più adeguate se assunte come luogo di partenza del fare scuola. Ma con questa similarità di atteggiamento non significa necessariamente attribuire lo stesso significato agli eventi che si sono prodotti (*cfr.* Bannister e Fransella, p. 39), altrimenti i punti di partenza del fare scuola sarebbero già diversi.

2) La seconda soluzione sta nel prendere molto sul serio quanto può provenire dal Costruttivismo ermeneutico o anche da un'ermeneutica costruttivista, fondata sulla interpretazione degli eventi da riportare a unità, valorizzando, beninteso, le diverse prospettive. E ciò andrebbe tentato non solo rispetto al quadro delle coerenze istituzionali, ma anche rispetto al bisogno (enattivo) di produzione originale di cultura (Varela, Thompson e Rosch, 1992), e avendo consapevolezza e la responsabilità che il sapere appartiene all'*ethos*, ovvero a quelle prassi mediante le quali raggiungere il consenso sull'assunzione di scopi (*cfr.* Gadamer 1995, p. 286).

In fondo, non è quella diversità di voci una ricchezza?

Non certamente quando si deve decidere quale treno prendere alla stazione, se si è concordato di andare in una certa direzione e questa invece si presenta, all'ultimo istante, come una sorta di agnosia dell'orientamento per fuoriuscire dalla quale si sceglie una direzione qualsiasi.

Queste scelte di direzioni, e cioè di punti di vista, vengono a giacere fuori del campo di pertinenza dei costrutti superordinati dati dalle finalità formative, come quelle leggibili nella citata [Fig.1](#).

Perché queste ultime richiedono un restringimento dell'ampiezza del campo di azione e di direzione, non ulteriori dilatazioni del campo percettivo. E senza queste operazioni nessuna riforma della scuola, anche quella che delinei nelle sue finalità i più alti traguardi, come quelli della salvaguardia e valorizzazione della persona umana, può avere speranza attuativa.

Anzi, l'esperienza dimostra che quanto più alte sono quelle mete tanto più rapida è la fuga da esse; perché, nella vastità della loro astrattezza, vengono a giacere fuori del campo di pertinenza del sistema di costrutti consolidato in ciascuno da una tradizione che ha sempre delineato questi orizzonti, in termini verbali, e che ha sempre praticato -a fronte dell'effetto minaccia dato dalle novità- prassi di pura sopravvivenza e, pertanto, necessariamente informate a nozionismo astratto.

Costruire set di prova

E' forse possibile, alla luce delle varie formulazioni del costruttivismo, prendere sul serio quelle finalità e provare a cercare, attraverso gli strumenti di lavoro che questa straordinaria prospettiva propone, una via praticabile che eviti il senso di minaccia che può formarsi in chi vede in quei costrutti superordinati un rischio per il mantenimento della propria sicurezza personale, anche in termini di sopravvivenza vera e propria. Nel senso che quando «una persona si scopre, in qualche modo, coinvolta con gli elementi esclusi dal proprio sistema, diventa consapevole dell'incompatibilità e vede queste nuove associazioni come minacce» (Kelly p. 155).

Proprio il fatto che le finalità formative vengono a configurarsi come "altamente plausibili" le rende minacciose nella persona che non preveda per il suo attuale sistema di costrutti, quelle possibili elicitazioni che danno il via alle prassi attuative.

Si diparte da qui il lavoro di superamento di quella che viene costruita come realtà minacciosa; o meglio il lavoro che porta al cambiamento di quelle costruzioni che fanno apparire quei costrutti superordinati delle finalità come portatori di «minacce», ma che nello stesso tempo non facciano guardare ad essi semplicemente, senza esserne coinvolti (*id.*p. 156). Altrimenti, non avrebbe senso l'operazione.

La scuola nella sua gran parte della classe dei docenti è, di fatto, *intrappolata* nei propri sistemi di costrutti da tempo, non diversamente da quel paziente che in psicoterapia aveva bisogno di trovare nuove strade (Kelly p. 304). Qui solo interventi adeguatamente perturbanti possono sperare di aprire quei sistemi a qualcosa di diverso da affermazioni del tipo «ho una lunga esperienza»; «basta la mia (o la sua) carriera che è di 20 anni», ignorando che probabilmente sarebbe più esatto dire che "la mia prima esperienza è stata replicata per molti anni" (*cf.* Kelly p. 158 e ss).

Ma come poter intervenire per attivare quelle perturbazioni che aprono crocevia di assi coordinati rispetto ai quali intravedere nuovi spiragli rispetto all'ovvio e al ripetitivo?

Poiché il contesto dell'agire dei docenti è dato dai tanti set dei gruppi classe ed essi sono, come debbono essere, sovrani nell'autonomia delle decisioni e della loro gestione, appare del tutto evidente che l'intervento di aiuto agli stessi docenti debba essere possibile in contesti che

preludono o seguano quelli, similmente ma diversamente dall'incontro tra terapeuta e paziente. Includendo in quest'ottica di «osservazione» gli alunni, la comparazione differenziante tra set terapeutico e set scolastico potrebbe risultare dal seguente quadro comparativo:

Quadro comparativo

SET PSICOTERAPEUTICO		SET SCOLASTICO		
CLIENTE (1)	TERAPEUTA (2)	DOCENTE DELLE PRASSI USUALI (3)	ALUNNO (4)	DOCENTE COSTRUTTIVISTA (5)
<ul style="list-style-type: none"> - Si rivolge al (2) - Dialoga col (2) - Manifesta i bisogni. - Cerca la diminuzione della propria sofferenza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglie (1) - Ne interpreta il sistema costruttivo. - Formula ipotesi di intervento terapeutico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglie (4) - Dialoga con lui - Ne calcola la capacità di: <ul style="list-style-type: none"> - dialogo - ascolto - esposizione orale - esposizione scritta - relazione 	<ul style="list-style-type: none"> - E' affidato a (3, o a 5) - Osserva - Esprime - Ascolta - Interagisce con i pari - Interagisce con i docenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglie (4) - Dialoga con lui, stimolando la elicitazione di costrutti per interpretarne il sistema personale, entro cui sono inseriti, ed entro cui tutte le abilità indicate in colonna (3) assumono senso e significato. L'atteggiamento di ricerca è comune impegno. Resta sullo <i>sfondo</i> la responsabilità formativa del docente che è, però, percettivamente guidata dall'azione.
Stipulazione di un accordo terapeutico		Contratto formativo		

Appare evidente che il docente «costruttivista» tendenzialmente (e in nuce ve ne sono molti) debba avere occasioni formative ad hoc; che questo poi non debba avvenire in auditori stracolmi o in sedute di colleghi distratti dalla estrema eterogeneità degli interessi è ugualmente comprensibile.

Fermo restando che «o si è già costruttivista o non lo si diventa», come ha affermato metaforicamente in più occasioni la Prof. Anna Maria Armezzani, l'ambito laboratoriale sembra essere il contesto più idoneo per sperimentare la permabilità dei sistemi personali di costruzione dei nuovi eventi in educazione (cfr. Kelly p. 157).

In considerazione del fatto che gli eventi che si rivolgono in contesto scolastico sono profondamente diversi da quelli del set terapeutico, occorre ipotizzare negli interventi diretti ai docenti iniziative che, mentre mirano a una ristrutturazione cognitiva del loro sistema di costrutti rispetto alle richieste del legislatore, costruiscano prassi trasferibili, con gli adeguamenti necessari, al lavoro scolastico con gli alunni. Si tratta di lavorare su simulazioni, nell'interpretazione, per esempio, di eventi narrati da storie.

-Una possibile tecnica per la modifica del sistema personale di costrutti : il ruolo delle storie brevi .

Per l'economia del lavoro si scelgono storie brevi, ma significative. Come, possono essere le favole; non le fiabe, che sono utilizzate successivamente negli interventi educativi, nel senso di Bettelheim (1987).

Si riporta qui una circostanza che può spiegare le ragioni della metodologia.

La circostanza (cfr. Aprile 1991, 1998) si è ripresentata a seguito della chiamata da parte del dirigente scolastico di un Circolo didattico, alle porte di Firenze, consorziato con la locale Scuola media, per studiare con un gruppo di docenti di tre ordini di scuola (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado) e i due dirigenti, l'impianto del Portfolio, la cui istituzione è prevista dalle «Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati», in attuazione della Legge n° 59 del 19 febbraio 2004.

Un inciso: l'istituzione di uno strumento simile era stata già prevista da normativa precedente, nel 1993, riferita alla continuità. E molte scuole (la quasi totalità) si erano rivolte alle case editrici, ordinandoli preconfezionati, uguali per tutto il territorio nazionale. Successivamente poi l'attenzione per quello strumento è caduta del tutto, sull'incalzare del susseguirsi di infiniti eventi *riformatori*, e la sua burocratizzazione è stata definitivamente sancita.

Qualche rara esperienza di produrre localmente un "Fascicolo" che registrasse tappe significative dei processi personali dell'alunno nella sua esplorazione e costruzione del sapere (AA.VV., 1994) non ebbe seguito, rispetto al suo originale impianto, nel passaggio da un ordine di scuola all'altro.

La costruzione simile di un'esperienza che aveva coinvolto quel gruppo ristretto (venti docenti e due dirigenti) aveva reso i processi personali di questi psicologicamente simili. Ma ciascun gruppo nel far ritorno all'interno delle proprie istituzioni, pure informate da periodici rapporti sperimentali, si trovò davanti ad accettazioni passive; o comunque quelle comunicazioni non erano state sufficienti a che le persone costruissero i processi di costruzione di quei docenti (che avevano operato in avanscoperta) per poter giocare con loro un ruolo coinvolgente. Per contro, la costruzione dei processi della grande maggioranza dei docenti che non aveva partecipato all'esperienza, da parte degli *sperimentatori*, si costituiva come impresa titanica nel fluire degli eventi scolastici quasi sempre caratterizzati da *scadenze* di ogni sorta.

Così, nonostante impegno e volontà, la costruzione che i docenti della Commissione facevano dei loro colleghi non giungeva a poter giocare, con quella maggioranza, un ruolo significativo.

Perché? Tra le tante ragioni:

1) L'istituzione di un "Fascicolo personale" veniva a proporre un cambiamento di prospettiva: il passaggio da una metodologia uguale per tutti ad un paradigma che implicava una consapevole differenziazione dei bisogni personali rispetto a costrutti sovraordinati costituiti dagli obiettivi formativi, extrapolati dalle premesse ai programmi delle rispettive scuole. E ciò veniva a costituire un'eccessiva perturbazione per i sistemi personali.

2) In conseguenza del primo punto, si rendeva necessaria un'osservazione dei soggetti, da verificare negli indici di concordanza, visto che nell'esperienza un alunno veniva costruito diversamente da ciascun docente. La qual cosa se è, in generale, normale per il paradigma costruttivista non lo è, per lo stesso paradigma, quando non si tenga conto di un coerente intervento educativo fondato sulle costruzioni dell'alunno. Quali sono più vere le costruzioni del docente di matematica o quelle di italiano? Se -come è altamente probabile- esse sono entrambe vere, e per esse si rende necessario un intervento differenziato, bisogna osservare nelle prassi di coinvolgimento (negli accoppiamenti strutturali), gli effetti della crescita della conoscenza nel sistema di costruzione personale. Ed è evidente che qui si pone un problema di interpretazione tra i docenti che non può registrare eccessive distanze, rispetto alla coerenza dell'azione formativa. Inoltre era inevitabile istituire vari e ulteriori contesti derivanti da quelle differenziazioni entro cui si potevano anche rilevare differenti attitudini personali.

3) La mera concordanza tra costrutti quali: sufficiente, insufficiente e ottimo lasciava le discordanze a livello minimo, perché riferiti alla quantità di nozioni e non al modo con cui ciascuno andava costruendole.

4) Poiché, poi, in quel fascicolo venivano richieste notizie sui processi della persona, gli strumenti valutativi e osservativi a disposizione si mostravano del tutto inadeguati.

5) Il fatto che la natura di quel fascicolo prevedesse proprio la costruzione di strumenti ad hoc costituiva un ulteriore motivo di difficoltà.

Appare ora, come appariva allora, che le scuole dovessero continuare a darsi procedure di ricerca, in linea con le premesse di quel tipo di fascicolo, ma anche in linea con il dinamismo della vita scolastica che ha bisogno di ricorrere ai curricoli programmati solo per gestire "l'ordine pubblico", e non certo per favorire i processi delle persone, che sono in movimento.

Al di fuori di queste coerenze costruttive di minima la scuola vive processi vicarianti e non costitutivi. Rinuncia cioè a quegli accoppiamenti strutturali docenti-alunni che realizzano tappe autopoietiche dei progetti personali di esistenza.

Ma, dopo questo inciso, occorre far ritorno all'esempio di una prassi interpretativa, possibile ed auspicabile perché ricca di future evoluzioni per una didattica costruttivista enattiva, intesa come prassi autoprodotta da genuini processi localmente costruiti (*cfr.* Varela 1992; Varela e altri, 1992).

Come vedremo, se la scuola si pone sul sentiero di una didattica costruttivista ermeneutica è più possibile che si realizzino molte istanze, non solo nell'evitare i danni detti, ma nel potenziare il sistema costruttivo personale dei docenti e degli alunni per renderli compatibili con i costrutti sovraordinati.

Chiamato in questa scuola e posta una condizione vincolante di metodo, accettata dopo alcune dimostrazioni, si è avviato il lavoro a partire proprio dal vincolo posto. Come può vedersi in Fig. 1, che riporta in forma sintetica le cinque tradizioni pedagogiche evocate dalla riforma vigente, la chiave etica (la quarta) pone mete molto significative e fortemente condivise dalla comunità nazionale, in quanto formulate in termini sovraordinati e dunque con un alto grado di astrattezza, apparentemente non vincolante.

L'interpretazione costruttivista ermeneutica può restituire a quelle mete astratte la possibilità di trasformarsi in esperienza.

La Fig. 2 rappresenta come la chiave etica, vissuta quale via unificante e organizzante la continuità educativa tra i tre ordini di scuola, possa coordinare, in parte sussumendole, le altre vie.

Perché una scelta occorre farla. E sperimentare la via etica costituisce la vera novità rispetto ad una tradizione che variamente le altre vie le ha provate tutte, incorrendo nelle diverse forme di dispersione quantitative e nozionistiche, in quanto -assunte con *effetto bulldozer*- hanno latente il rischio di determinare invece che cambiamenti di stato, veri e propri cambiamenti distruttivi, nei soggetti deboli (Maturana 1993, p. 29 e ss.). Questo rischio è confermato dal crescente numero dei casi di disagio scolastico e dall'aumento dell' "etica diluita" presente nei fenomeni branco (*cfr.* Andreoli, 2003).

Un possibile ruolo costruttivista dello psicologo scolastico.

Si pone qui l'esigenza di compiere una riflessione accurata per progettare e rendere costitutivo il ruolo dello psicologo nella scuola, purché questo non si limiti a ridurre in forma vicariante e provvisoria gli atteggiamenti di disagio degli alunni, quando, invece, si tratta di intervenire in quelle forme di aiuto che possono favorire l'avvio di processi costitutivi del fare scuola, secondo prassi orientate all'autopoiesi di ciascuno.

Ritornando al riquadro 4 della Fig. 1, utilizzato nell'incontro di cui sopra. In quella sede si è posto il problema di vedere quali erano, secondo ciascuno, le possibili manifestazioni dell'egocentrismo di cui il legislatore pone un impegno di superamento, mediante le prassi istruzionali ed educazionali. E, successivamente, sono state svolte le stesse operazioni per le altre mete superordinate, comprese quelle, afferenti alla solidarietà.

Ciascuno ha prodotto una lista di costrutti al cui polo emergente ha posto le sigle di un certo numero di alunni e al cui polo di contrasto ne ha messe altre.

E' già questa (oltre ad altre importanti implicazioni che sono da affrontare in altra sede) una possibilità per individuare i bisogni formativi degli alunni.

Due docenti in quei giorni avevano utilizzato nella loro classe (una terza della Scuola primaria) la nota favola esopea "La cicala e le formiche" ottenendo, ai dilemmi formulati, risposte date dagli alunni e motivazioni alle stesse che si consideravano di difficile valutazione.

Si è pensato allora di porre in discussione la cosa nel gruppo, previa una interpretazione prima personale dei dilemmi da parte di ciascun componente, per passare poi al confronto collegiale.

E' stata così formulata la questione : "Quale dei comportamenti è più rispondente agli scopi formativi della scuola: quello della cicala, quello delle formiche, né l'uno né l'altro. Naturalmente chiedendo di spiegare il perché della scelta.

Le risposte hanno confermato ciò che può essere considerato una attendibile distribuzione delle scelte che in più contesti validano le seguenti percentuali: una maggioranza oscillante dal 60% all'80% sceglie il modello comportamentale delle formiche, una variante tra il 20 e il 30% sceglie la cicala e solo una strettissima minoranza ritiene che le due alternative non rispondano correttamente alle aspettative implicate nelle finalità istituzionali.

Attivato il confronto collegiale, le ragioni addotte da chi aveva scelto l'atteggiamento delle formiche stavano modificando le opinioni di chi aveva pensato alla cicala come forma da salvaguardare, perché orientata alla creatività.

Le ragioni di sicurezza personale, ritenute proprie di chi è previdente, come le formiche, hanno facile e comprensibile buon gioco a prevalere.

Una sola docente sollevò il dubbio che occorresse pensare ad un'altra alternativa in considerazione del fatto che le mete sovraordinate della scuola ponevano sì un problema di salvaguardia della sicurezza personale, come quello del potenziamento della creatività, ma ponevano anche, nell'orizzonte, l'acquisizione di una competenza umana che sia manifestazione concreta della collaborazione e della solidarietà.

Il confronto è durato ben 40 minuti ed è stata una contrapposizione serrata e di graduale spostamento ora sull'una ora sull'altra, ora sulla terza alternativa. E' evidente che chi conduce tale confronto non dovrà esprimere la propria posizione, posto che abbia costruito con coerenza una propria visione del problema. Questo rimettere in "ordine" i dati del confronto e rilanciando il dibattito ha fatto ricostruire, nella specifica situazione, in maniera simile gli stessi eventi rappresentati nella storia.

Questo può significare forse che essendo intervenuta una modifica nel modo di costruire gli eventi da parte di una consistente maggioranza sulla terza posizione questa maggioranza sia ora in grado di costruire gli eventi in maniera più adeguata rispetto ai costrutti sovraordinati detti?

E intanto qual era la terza alternativa? L'insegnante che l'ha sostenuta affermava che sia quella delle formiche sia quella della cicala erano posizioni criticabili: le formiche perché rifiutavano di fornire l'aiuto richiesto, tenendo conto, inoltre, che la richiesta non era probabilmente eccessiva; la cicala con la sua apparente caratteristica di personalità orientata all'attività creativa si era messa in condizione, in definitiva, di dover praticare l'elemosina. Conclusivamente, affermava, sono due modi di manifestarsi dell'egocentrismo.

Ad avviso dello scrivente, e sulla base dell'esperienza, la convergenza di quel 95% sulla costruzione di quegli eventi della favola che ne aveva fatta l'insegnante della terza interpretazione non ha una stabilità tale da lasciar inferire che ora le costruzioni si siano modificate nei termini di una permeabilità ad accettare il cambiamento e ad una disponibilità a praticare ristrutturazioni cognitive orientate al superamento dell'egocentrismo. Il cammino è lungo. Ma se questa fosse una via praticabile, sarebbe un buon inizio. Proviamo a tabulare la favola esopea, alla luce della interpretazione concordata nel *gruppo normativo*, con l'aggiunta di notazioni costruttiviste, che dovranno essere oggetto -naturalmente- di ulteriori revisioni e integrazioni.

Una possibile lettura costruttivista di eventi narrativi (La cicala e le formiche di Esopo)

Sequenze degli eventi presenti nel testo	Costruzione degli eventi, rispetto alle finalità formative	Interpretazione costruttivista	Tipo di costrutti implicati	Mete che ci si prefigge di raggiungere
1. In una giornata di inverno le formiche stavano facendo seccare il loro grano che s'era bagnato.	Qui vi sono implicati due eventi orientati alla previdenza e alla tutela della sicurezza personale: - l'aver raccolto prima il grano - l'averlo curato dopo.	Fermo restando che è possibile effettuare una interpretazione costruttivista anche di segmenti di eventi "narrati" come quelli riportati in 1. e 2., si privilegia qui la interpretazione dei costrutti utilizzati dai personaggi sulla loro interazione. Vale a dire degli eventi di cui ai punti 3., 4. e 5.		
2. Una cicala affamata venne a chiedere loro un po' di cibo.	Non conoscendo ancora le ragioni del suo stato, è legittimo, per chi ha bisogno, chiedere aiuto.			
3. E quelle le dissero: <<Ma perché non hai fatto provvista anche tu, quest' estate?>>	Le formiche costruiscono la cicala come chi non è stato previdente. Il che può essere legittimo, ma inopportuno, dato il momento.		- Costruzione costrittiva - Uso di costrutti incidentali - Costrutti stretti	Superamento o riduzione di atteggiamenti egocentrici
4. <<Non avevo tempo>>, rispose lei, <<dovevo cantare le mie melodiose canzoni>>	Ora veniamo a conoscere che la cicala nel cantare per tutta l'estate si è di fatto dimostrata imprevidente. Non ha badato alla sua sicurezza.	La cicala nell'usare costruzione lasse che pure mantengono la sua identità, si condanna a previsioni variabili e dispersive.	- Costrutti prelativi - Costrutti costellatori - Sommersione - Costruzione allentata	Superamento di atteggiamenti egocentrici
5. <<E tu balla, adesso che è inverno, se d'estate hai cantato!>>, le dissero ridendo le formiche.	Al rilievo inopportuno le formiche fanno seguire un duro e sarcastico rifiuto.	Attacco delle formiche ai costrutti nucleari della cicala, e dunque ai suoi processi di mantenimento. Il sarcasmo, che nella beffa finale va oltre la critica alla struttura del cantare ha effetto demolitorio della sua organizzazione.	- Costrutti prelativi - Costrutti impermeabili - Basso livello di consapevolezza cognitiva	Superamento di atteggiamenti egocentrici

Organizzazione e struttura dell'organismo scuola.

Si è detto della prevalente tendenza a conservare la tradizione dei modi del fare scuola. Proviamo a interpretare tale innegabile evento, assumendo per comodità di analisi, e non solo per esigenze funzionali, che la scuola sia assimilabile ad un organismo vivente dotato di una sua organizzazione e di una sua struttura, nei termini di Maturana e Varela (1985, 1987).

Per organizzazione intendiamo quell'intreccio di sostanze, di costrutti, o teorie, o tradizioni, che sostengono i processi di mantenimento di un organismo che si differenzia da altri organismi simili nel modo di utilizzare le sue strutture, ovvero quei prolungamenti con l'esterno da cui attinge o a cui pone iniziative, progetti (l'attività percettiva, motoria, ideativa).

Questa organizzazione è comune a tutte le scuole, similmente a come una serie di ponti, che con forme diverse, garantiscono il collegamento da un punto all'altro del territorio proprio grazie all' "organizzazione ponte" che conserva le peculiarità determinate dall'essere ponte.

E le diverse "forme ponte" ne definiscono la struttura specifica. La garanzia del funzionamento ponte non è data dalle forme strutturali, ma proprio dall'organizzazione ponte data da quegli elementi portanti sicuramente conficcati sulla base di appoggio su cui si compatta un piano di attraversamento.

Queste istituzioni mantengono la stessa organizzazione, differenziandosi sulle diverse strutture che ne specificano l'offerta formativa, anche nell'articolazione delle diverse integrazioni di curricoli, di laboratori e quant' altro.

Abbiamo così scuole che si differenziano, per esempio e sinteticamente, per raffinatezza dell'educazione linguistica, chi per progetti di didattica museale, chi per particolari progetti di informatica, chi, ancora, che finge di fare tutto ciò per puro attivismo o per "vendita di una presunta immagine di qualità".

Queste ultime istituzioni non hanno grande speranza di incidere seriamente sui processi formativi delle persone a loro affidate. Le altre possono candidarsi, attraverso quelle strutture di attività, a perturbare l'organismo alunno in maniera più significativa. Ma agiamo ancora da una prospettiva inadeguata. Occorre qualcosa di più incisivo che sia, nello stesso tempo, efficace e soft, soprattutto quando l'intervento educativo è rivolto agli allievi. Perché, similmente all'esempio dei ponti, questi sono dotati di una propria organizzazione e di una propria struttura. Allora, cosa avviene nell'organizzazione di questi ultimi? Alle perturbazioni dell'azione docente l'organizzazione –come per ogni vivente- si chiude, dopo aver preso quanto possibile del portato perturbativo, per farne oggetto di elaborazione cognitiva e costruttiva. A misura che tale processo sia fisiologicamente equilibrato, si potenziano i processi di mantenimento della persona alunno e dunque permane la sua organizzazione.

Resta il vincolo che per determinare elaborazioni costruttive degli apprendimenti vi debbano essere equilibrate perturbazioni rispetto all'esigenza di mantenimento dei costrutti nucleari di ogni singola persona. Sono proprio questi che ne vengono a costituire l'organizzazione evidente nelle relazioni interpersonali.

Se le perturbazioni sono eccessive o troppo forti, o insomma sono presentate con troppe difficoltà rispetto alle possibilità personali, vi è rischio non di un cambiamento di stato, ma

dello spostamento "nel dominio istantaneo delle possibili disintegrazioni" (Maturana 1993, p. 31). Similmente al cambiamento che ha un furgoncino, nel noto esempio di Maturana e Varela (1987) quando venga a sbattere contro un guard-rail, rispetto a un carro armato. Il carro armato resta tale, il furgoncino rischia di diventare un'altra cosa, cioè: un'organizzazione rottame!

Cosa è di fatto avvenuto nell'ipotesi di cui sopra?

I processi di mantenimento di un alunno a fronte di difficoltà insormontabili per le sue attuali dotazioni, vengono ad essere compromessi: i suoi costrutti nucleari e quelli di ruolo, riferiti all'essere alunno, vengono invalidati condannandosi alla dispersione.

Ci sono subito due rilievi:

1. E' corretta l'invalidazione nelle forme in cui avviene rispetto a quelle posizioni che sulla scia di Popper sostengono che una teoria è buona quando sia suscettibile di essere falsificata?
2. E' corretto dire che l'alunno si condanna alla dispersione a fronte di un trattamento inadeguato della scuola nei suoi confronti?

Il primo rilievo appare chiaramente insussistente perché non vi è niente di più facile che invalidare le teorie personali di un bambino o di un adolescente, soprattutto da parte di chi invece ne dovrebbe tutelare tutte le possibilità espressive di quei costrutti.

Naturalmente si considera che l'invalidazione dei costrutti nucleari dell'alunno non sia intenzionale, ma derivata accidentalmente da altre costruzioni: quelle di quei docenti che, presi dall'ansia contenutistica, pongono richieste o troppo alte rispetto alle capacità di alcuni o troppo basse, rispetto alle potenzialità di altri.

Qui l'ottenuta invalidazione dei costrutti nucleari dell'alunno si costituisce come una sconfitta per la scuola.

Per quanto si riferisce al secondo rilievo da una parte va detto che benché il sistema costruttivo di una persona sia composto da un numero finito di costrutti, e dunque teoricamente limitati a reagire con adeguate ristrutturazioni cognitive rispetto a possibili alternative, questi sono caratterizzati dall'essere dicotomici. Allora è possibile scegliere per sé quella alternativa, lungo le proprie dimensioni di significato, che gli consente le maggiori opportunità per la tutela del suo sistema. E' possibile anche per l'alunno fatto oggetto di inadeguati interventi formativi, tali da risultare invalidanti il sistema costruttivo personale, fare ricorso a costrutti sovraordinati in forza del fatto che "ciascuno sviluppa, a modo proprio, un sistema costruttivo che preveda relazioni ordinali fra i costrutti".

E' l'escogitazione per cui in momenti di crisi pensiamo di poter *risolvere* ricorrendo ad una sorta di complessiva speranza progettuale personale.

Se questa ultima considerazione ha un qualche fondamento, allora appare del tutto evidente quanto le scuole debbano investire in strategie formative che attrezzino gli alunni a tutelare e ad arricchire ciò che può costruire le basi per ricorrere a quella speranza progettuale; vale a dire un sistema di costrutti più funzionali nel produrre le alternative.

C'è da dire che l'aiuto da dare ai docenti su questo terreno, che per ora non è significativamente percettibile per le ragioni dette, possa trovare negli psicologi che stanno sempre più entrando nelle scuole, degli operatori sensibili almeno al rapporto di coerenza tra finalità formative e prassi didattiche, ovvero tra costrutti superordinati e costrutti subordinati, come avvio ad una

più rigorosa e sobria elaborazione di una teoria locale della formazione. In genere, gli psicologi tendono a tirarsi fuori da questi problemi adducendo la diversità del ruolo. Ma che razza di ruolo può svolgere uno psicologo scolastico se non si carica di una parte di responsabilità rispetto a quanto può concorrere a diminuire la *produzione* di casi di alunni -furgoncino? E che razza di ruolo è quello di affannarsi a *rattoppare* qualche ammaccatura, dopo che il *danno* è stato già fatto ed altri danni ancora si preparano, in una sorta di drammatica catena di montaggio nella *produzione* dell'insuccesso scolastico?

E' forse giunto il tempo che anche lo psicologo che lavora nella scuola trovi il modo di salire su quel treno, alla stazione di partenza, per intraprendere con i docenti la costruzione di un'alternativa alla grande avventura del fare scuola.

Riferimenti Bibliografici

- Aprile F. (1991), *Come realizzare gli obiettivi formativi*, Skema, Roma.
- (1998), *Il demone e l'angelo*, in "Scuola e Città", n° 4, La Nuova Italia, Firenze.
- AA.VV. (1994), *Il fascicolo personale dell'alunno*, Comar, Empoli.
- Armezzani A. M. (1998), *L'enigma dell'ovvio*, Unipress, Padova.
- (2002), *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche*, Laterza, Roma.
- (2004), *In prima persona*, Il Saggiatore, Milano.
- Bettelheim B. (1987), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- Bocchi G. e Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano.
- Bultmann R. (2003), *Ermeneutica e demitizzazione*, in AA.VV, *Ermeneutica*, Cortina, Milano, 2003.
- Cambi F. (2002), (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma.
- (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma.
- Carletti A e Varani A. (2005), *Didattica costruttivista*, Erikson, Gardolo-Trento.
- Cherubini G. e Zambelli F. (1999), *Concezioni personali di insegnanti nei confronti della conduzione della classe nella scuola dell'obbligo*, in id. (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Angeli, Milano, 1999.
- Chiari G. e Nuzzo M.L. (a cura di), (1988), *Con gli occhi dell'altro*, Unipress, Padova.
- Epting F. R. (1990), *Psicoterapia dei costrutti personali*, Martinelli, Firenze.
- Gadamer H.G. (1995), *Verità e metodo*, vol. 2, Bompiani, Milano.
- Husserl E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologia*, Einaudi, Torino.
- (2002), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Net-il Saggiatore, Milano.
- Maturana H. (1993), *Autocoscienza e realtà*, Cortina, Milano.
- Maturana H. e Varela F. (1985) *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.
- (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Kohlberg L. (1981), *Essays on moral development*, Vol. 1: *The philosophy of moral development*, Harper & Row, New York.
- Kuhmerker L. (1995), *L'eredità di Kohlberg*, Giunti, Firenze.
- Varela F. (1992), *Un know-how per l'etica*, Laterza, Roma
- Varela F, Thompson E., Rosch E. (1992), *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli,

Milano.

Von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma

Von Foerster H., e Von Glasersfeld E. (2001), *Come ci si inventa*, Odradek, Roma.

Von Glasersfeld E. (1998), *Il costruttivismo radicale*, Quaderni di Methodologia, n° 6, Roma.