

**SCUOLA INTERATENEO DI
SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI
INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA
SIS**

Relazione di didattica generale:

LA DIDATTICA NARRATIVA

***Specializzando:
Anno Scolastico:***

***Nicco Giovanni
2000/01***

Indice

Introduzione	2
Prima della didattica: la razionalità umana	7
Sviluppare la razionalità: educazione, formazione o istruzione?	8
Credenze, certezze, verità: discriminanti fondamentali.....	9
Le didattiche: risultati, processi o tutte e due?.....	10
Le didattiche dei risultati: per obiettivi, per contenuti e per moduli.....	11
Le didattiche dei processi: per strutture, per ricerca e per problemi.....	12
Le didattiche dei risultati e dei processi: per progetti, per concetti e narrativa.....	13
La didattica narrativa	15
Un caso di didattica narrativa	17

INTRODUZIONE

Il mio rapporto con il mondo scolastico non è stato troppo felice: il primo giorno di scuola sono scoppiato in lacrime entrando in aula ormai sicuro che il mio bluff sul sapere leggere e scrivere sarebbe stato scoperto.

Nelle medie pur essendo fondamentalmente curioso e avido lettore ho avuto grossi problemi con l'*impegno* (mi venne consigliato di ripetere un anno al fine di apprendere meglio il concetto ma questo non successe).

Alle superiori feci pace con la matematica solo al secondo anno dopo due settimane di interessanti ripetizioni ma a parte la mia materia preferita (informatica) non brillai neanche nel triennio distinguendomi comunque per i lavori informatici ed un esame di maturità particolarmente fortunato.

Diplomatomi quindi in informatica mi venne proposta una supplenza come assistente tecnico di laboratorio presso un istituto tecnico sperimentale per meccanici.

Di fatto il docente titolare era quasi sempre assente cosicché dovetti portare avanti da solo il corso di programmazione in linguaggio Basic.

Fondamentale fu il fatto che ero veramente molto competente in materia (era questa, per mia passione e capacità, la principale competenza acquisita dalla scuola) e che i tempi erano quelli di una grande rivoluzione informatica: 1986, gli home computer entravano nelle famiglie italiane.

Questo fece sì (ragazzi interessati a domandare, io pronto a rispondere) che fossero giorni felici e che io riportassi un buon ricordo del tutto.

Poi venne il militare, il lavoro, il ritorno a scuola e infine la laurea in fisica: anche qui non molto impegno ma buoni risultati (enormi rispetto alle aspettative di chiunque conoscesse il mio trascorso scolastico).

Dopo la laurea un periodo al CERN di Ginevra (l'eldorado dei fisici nonché momento di mia massima realizzazione) e poi la scelta: un dottorato con esame per me molto difficile e nel complesso probabilmente inutile (avevo già una certa età), il mondo del lavoro (avevo già lavorato quattro anni in una azienda senza averne tratto grandi entusiasmi) o l'insegnamento?

Nel frattempo che pensavo alla scelta venne l'esame di ammissione alla SIS. Improrogabile.

Lo superai e questo mi configurò nel nuovo status di discente/docente non appena, pochi giorni dopo, ebbi anche la seconda supplenza della mia vita.

Insegnavo alle classi del triennio di un istituto commerciale e l'esperienza si è rivelata molto più complessa e meno serena della prima volta, comunque interessante sebbene difficile in contemporanea alla scuola Sis.

Venne quindi il momento di optare per una tipologia per la relazione di didattica, valutai quindi le seguenti premesse:

- 1) imputo molte delle mie difficoltà scolastiche al fatto di non essere riuscito a intravedere attinenza tra il curriculum e i miei problemi (e non erano pochi come per qualsiasi individuo in crescita).
- 2) nel periodo superiori/primi anni di facoltà, ho scritto e letto moltissimo: i miei racconti piacevano ai compagni e con esagerato orgoglio ho anche avuto il piacere di vederli pubblicati in alcuni giornalini universitari della facoltà di lettere.
- 3) ho usato la parola/immagine per sminuzzare le difficoltà del corso di fisica: è stato un procedimento lungo e faticoso ma credo utile a non sprecare tempo imbrattandomi di formule che avrei comunque ricordato solo orribilmente storpiate.

Da queste si può dedurre che in generale mi sono abituato a correlare i fatti in storie sia in senso temporale che logico, comunque mai lasciati a se stessi, e che se non c'era storia non c'era *impegno* : per questo la tipologia didattica narrativa mi è sembrata la più appropriata, in essa infatti, il docente induce con coscienza l'allievo a raffrontare/connettere la *propria* storia con *La Storia*, o *le storie* con il curriculum e con il proprio successo scolastico.

Prima della didattica: la razionalità umana.

Nello scegliere la tipologia didattica narrativa mi trovavo di fronte a una scelta obbligatoriamente drastica, nella realtà se non avessi fatto schemi oltre che storie non sarei probabilmente mai uscito dalla facoltà di fisica: la didattiche per strutture o concetti mi appaiono (specularmente al mio apprendimento) altrettanto indispensabili così come quella per problemi per ricerca o per progetti.

E' quindi intrinseco nel mio stile di apprendimento costruire degli schemi/scheletro cui la conoscenza e la narrativa forniscano polpa e calore (e siano a questo punto organismi completi che vivono in me).

Un ottimo schema, da applicare alla didattica per costituirne un solido fondamento è quello che si ottiene introducendo le *forme classiche della razionalità umana*¹ che nell'arco dei miei studi ho incontrato per la prima volta nel corso di didattica seguito alla Sis.

Premesso che in quanto fisico trovo personalmente insulse frasi del tipo «l'uomo è tale *se e solo se* differente l'uno dall'altro»² (che fondamento ha? come si dimostra? e se ci fossero due uomini assolutamente uguali: cosa facciamo, diciamo che è impossibile o li squalifichiamo?) tuttavia, a condizione di non prendere troppo sul serio queste frasi, posso ragionarci sopra, costruire senso, maneggiare pensieri e categorie che esorbiterebbero dai miei amati numeri e magari, anzi probabilmente, sarà proprio appoggiandomi a questa scala che è appoggiata sul nulla che riuscirò a debellare il mio scetticismo ed avvertire solidità laddove ora vedo solo parole e viceversa. (In pratica giocando cioè *facendo finta che sia* di qualcosa *che non è*.)

Razionalità teorica, pratica e tecnica quindi non quantificabili ma qualificabili: enti astratti schematicamente riconducibili a conoscenza, buon scegliere e saper fare.

A che fine introdurli? per nobilitare l'uomo rispetto agli altri animali? no, in questo senso l'introduzione della categorie classiche platoniche di *vita vegetativa* e *vita meditativa* avevano già spianato la strada all'uomo fornendogli l'esclusività sulla seconda. Piuttosto premesse (di fatto) alle categorie attuali di conoscenza, competenza e abilità: a riprova che comunque le si voglia chiamare queste distinzioni hanno motivo di esistere e sono state introdotte sin dal mondo classico greco.

¹ Cfr. G.Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, cap. 1.

² Ibidem, pag 13.

Sviluppare la razionalità: educazione, formazione o istruzione?

Accettato quindi che l'uomo abbia una vita vegetativa e una vita meditativa e che questa si possa esplicitare in razionalità teorica, pratica e tecnica rimane aperta la consapevolezza pedagogica del fatto che l'interazione adulto bambino è l'unica che può e deve promuovere lo sviluppo della razionalità, il punto è: come ciò deve avvenire?

Al solito le categorie *theoría*, *phrónesis* e *téchne* si mischiano: in base alla nostra visione teoretica e pratica dell'uomo e della società la scelta giusta nel contesto dato dipende dalle assunzioni che si fanno.

Educazione (educere): se si crede che il bambino abbia già *in potenza* i mezzi e la intenzionalità per sviluppare la propria razionalità si può aiutarlo sgombrandogli il campo da ostacoli psicologici³ e cognitivi, accompagnarlo cioè nella strada che lui saprà scegliersi (chi ha questa visione darà una estrema importanza a quelle che sono *le capacità* cioè le potenzialità del bambino).

Educazione (educare): se invece non si dà credito all'apprendere *attivo* del bambino o in generale del discente allora l'educare diviene una tecnica mediante la quale travasare conoscenze e abilità dall'educatore all'educato⁴, il quale passivamente subisce (in questo caso si darà molta importanza agli aspetti tecnici della didattica: la programmazione, il mastery learning, i recuperi e tutto quanto lecito al fine di *riempire il sacco-allievo*).

Chi propende per questa scelta deve possedere una *paideia* cioè una concezione del mondo che dia un unico senso alle cose e a cui tutto rimandi in modo da garantire la *integrità* di ciò che trasmette.

Formazione: quando si pone l'accento non più tanto sul rapporto docente-discente con le varianti (dall'interno all'esterno: attivismo, educazione nuova⁵ o viceversa dall'esterno all'interno: educazione tradizionale) quanto sull'impatto sociale del processo, una delle posizioni assumibili è quella *pragmatista* cioè quella di chi vede nella scuola la possibilità di *formare* (nel senso di dar forma/modellare/costruire) persone adatte ai bisogni della

³ Cfr. G.Blandino, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 21. ("*La sofferenza e il dolore mentale sono al centro dell'apprendimento [...] La negazione di questa sofferenza è l'antitesi della possibilità di apprendere e crescere poiché il vero apprendimento si realizza solo quando c'è la capacità/possibilità di modulare e tollerare tale sofferenza*")

⁴ Cfr. M.Crahay, *Psicopedagogia* (1999), trad. it. di S.Nosari, La Scuola, Brescia 2000, p. 103. *Condizionamento operante, apprendimento senza errore e insegnamento programmato.*

⁵ *Ibidem*, p. 5.

società: servono matematici per il terziario? ebbene si portino le strutture algebriche alle elementari, si insegni l'informatica al liceo tecnologico: faranno a meno del latino.

Istruzione: ci si è presto resi conto che il mero *formare* non bastava a supplire le richieste della società intesa come mercato: sviluppare la conoscenza tecnica era relativamente facile, ma non appena il lavoro cambiava leggermente il *saper fare* non era più sufficiente, bisognava ci fossero a monte *conoscenze* che fossero in grado di generare non una ma molteplici *abilità*, in pratica l'obiettivo divenne formare persone *competenti*, dotate cioè di *conoscenze e capacità* in misure complementariamente tali da almeno saper far fronte a situazioni parzialmente o 'totalmente nuove' (fermo restando alcuni punti, necessari a definire un ambito più o meno vasto).

In generale la produttività di una persona si rilevò ben presto proporzionale principalmente al suo livello di istruzione e al fatto di esser stato orientato verso le sue effettive capacità: da qui una richiesta diffusa di *orientamento e istruzione* cioè di un insegnamento impostato principalmente sulle *conoscenze*.

Credenze, certezze, verità: discriminanti fondamentali.

Una volta noto che possono esistere più opinioni sul giusto modo di sviluppare l'insieme delle razionalità che costituiscono la natura meditativa dell'uomo e che esistono più entità soggetti di questa dinamica (le capacità, le conoscenze, le abilità e le competenze) rimane un ulteriore elemento essenziale per capire il discorso educativo: il piano cui una conoscenza viene accreditata dalla persona o da una società: credenza, certezza o verità.

Si definisce *credenza* una nozione acquisita passivamente o che comunque non chiede di essere verificata in alcun modo: si crede in Dio o in Allah non perché lo si è visto o ne sia stata dedotta in maniera logica la necessità della sua esistenza: vi si crede e basta.

Le *certezze* d'altro canto sono quelle determinate da esperimenti e teorie che si inseriscono in un discorso scientifico: si crede nell'equazione $E=mc^2$ perché c'è stata Hiroshima, e perché tutto quadra con il fatto che ci sia stata Hiroshima, inoltre quando voglio verificare che questo è vero posso toccare con mano che esistono centrali nucleari che funzionano.

Le *verità* costituiscono invece le convinzioni maturate e consustanziali con la propria esperienza: il ragazzino crede ad esempio che i corpi si fermino dopo un po' se non vengono spinti perché da sempre ha dovuto spingere un pallone affinché non si fermasse.

Se un ragazzino eredita la credenza che solo il successo sia importante e osserva la sua verità che sia più facile ottenerlo andando al "Grande fratello" che non studiando, ebbene tutto ciò importa moltissimo nella didattica: potrebbe essere uno dei possibili motivi per cui Pierino (a ragione) non studia.

Sarà opera del docente interessato a sviluppare la sua razionalità individuare queste sue credenze e verità ed eventualmente proporgliene altre meno distruttive per la sua intelligenza.

Le didattiche: risultati, processi o tutte e due?

Siamo arrivati al punto in cui Pierino, dotato di capacità, conoscenze, abilità e competenze (in quanto nessuno è mai tabula rasa) arriva a scuola e la scuola lo vuole istruire ed eventualmente 'educare' .

Di fronte a Pierino e a una ventina di suoi compagni viene messo un docente, che si è laureato in matematica, ha vinto un concorso e adesso ha paura: più di Pierino.

Perché ha paura? ma per lo stesso motivo di Pierino ovviamente: ha paura dell'ignoto, conosce bene la matematica ma non ha ben chiaro cosa deve fare e cosa succederà se farà una cosa piuttosto di un'altra.

Siccome il docente sono io, al mio primo anno di Sis, sarà bene fermare il tutto e parlare di didattiche cioè di cosa avrei dovuto fare, cosa dovrò fare e cosa *forse* succederà.

Vi sono ovviamente infinite cose che potrei fare sapendo la matematica e trovandomi nella suddetta classe, fortunatamente sono state riconosciute varie categorie di comportamenti possibili: presento qui una tassonomia che ovviamente non include tutto ma che ha il pregio di essere patrimonio comune della didattica.

Si possono dividere le didattiche in tre grandi classi: quelle orientate ai risultati, quelle orientate ai processi e quelle che realizzano una sintesi delle precedenti.

Prima di approfondirle rifacciamo però il quadro complessivo della situazione.

L'uomo ha una vita vegetativa e una vita meditativa; la vita meditativa può essere schematicamente divisa in razionalità teorica, pratica e tecnica. Il rapporto adulto-bambino induce *inevitabilmente* una crescita (in senso non necessariamente positivo) della razionalità, in particolare nel momento in cui si istituisce 'la scuola' (nelle sue varie manifestazioni) è opportuno introdurre nuove categorie quali le capacità, le conoscenze, le abilità, le competenze, le credenze, le certezze e le verità per poter costruire una *theoría*

(conoscenza) della buona (in senso pratico) didattica, nominalizzandone (vocabolario⁶) le entità. Ulteriori termini vengono quindi introdotti per istituire entità più complesse quali le tipologie didattiche: in base ai principi guida e alle modalità della loro trasposizione in azione vengono individuate (è solo una possibile partizione) tre *classi* di tipologie: per *risultati*, per *processi* e per *risultati e processi*.

Con questi *attrezzi epistemologici* rimessi in buon ordine possiamo quindi riprendere il discorso:

Le didattiche dei risultati: per obiettivi, per contenuti e per moduli.

Le didattiche per obiettivi e per contenuti differiscono non tanto *sul cosa si vuole ottenere*, (sono infatti entrambe orientate ai risultati dell'allievo) ma sul *come* lo si vuole ottenere: quelle **per obiettivi** punta innanzitutto sulla *abilità* del docente di far ottenere risultati concreti e oggettivabili all'allievo mediante una gestione oculata della *tecnica didattica*; quella **per contenuti** aspira invece a *proporre* (più che imporre) una rosa ben selezionata di contenuti che inglobino valori umani e che siano *vicini* alla realtà dell'allievo in modo che sia egli stesso a richiederli (sapere attivo).

Il fatto che talvolta non si riesca (in tempi e a costi accettabili) a rendere in tutto/per tutti appetibile e/o metabolizzato il curricolo della didattica per contenuti ha evidenziato la necessità di affiancarvi le abilità gestionali della didattica per obiettivi realizzando una didattica **per moduli** in cui, a seguito di una rivisitazione dei nuclei fondanti delle singole discipline, si ha una esplicitazione degli obiettivi comportamentali da raggiungere *in vari segmenti del sapere*, componibili in percorsi più o meno individualizzati.

Questa didattica merita una particolare attenzione perché è in pratica l'unica accreditata in Italia: percentuale di autonomia a parte infatti è sottinteso che il docente partizioni il sapere, definisca test di ingresso e test di uscita e non si ammettono (almeno ufficialmente) ridefinizioni del programma: egli deve operare attivamente per il recupero degli allievi e la validazione del sapere. Essendo il programma ministeriale essenzialmente basato sui contenuti e la sua attuazione esplicitata nelle categorie della didattica per obiettivi è chiaro (quand'anche non dichiarato) che (a meno di classi particolarmente felici) non resta che

⁶ Cfr. G. Bertagna, *Dispense del corso di Didattica generale, Sis-Torino anno accademico 1999-2000*, p20.

attenersi alla didattica modulare o violare le regole (prendiamo un programma di liceo scientifico: quando resta il tempo di realizzare progetti? quanto a fondo riesco a portare la mia didattica narrativa se poi l'allievo deve sempre pagare in soldoni *tecnici* ?)

Le didattiche dei processi: per strutture, per ricerca e per problemi.

Una obiezione che si può porre alle didattiche per contenuti è che esse considerino solo l'aspetto dell'avere e non quello dell'essere⁷, trascurando così *l'integralità* dell'educazione (o cresce *tutto* l'uomo o non cresce affatto).

Anche restando in un'ottica pragmatista (più che umanista) è l'economia stessa che chiede competenze che attengano più alla sfera dell'essere che non quella dell'avere: una per tutte quella di *apprendere ad apprendere*⁸.

Una modifica dell'essere dell'allievo è mille volte più incisiva di una sull'avere poiché modifica le modalità di assunzione/gestione dell'avere.

A questa premessa segue necessariamente una revisione dei contenuti (esaltando quelli *fondanti* di una disciplina, cioè quelli che danno *l'identità* che si vuole l'allievo mutui dalla disciplina stessa) e delle finalità stesse della didattica: si vuole che l'allievo maturi *competenze* trasversali, più generali delle discipline stesse, quali la capacità di procurarsi conoscenza (didattica **per ricerca**) o di sollevare e risolvere problemi (didattica **per problemi**).

Il particolare la didattica **per strutture** si può comprendere bene pensando alle cellule totipotenti: in esse è contenuto il patrimonio genetico che attraverso il processo di differenziazione le porterà a essere costituenti di questo o quel tessuto: in maniera analoga se riusciamo a infondere/sviluppare i principi di una scienza, le teorie e i risultati da essa prodotte (materia/contenuti) e la *disciplina* nella sua duplice accezione (dal campo

⁷ Con i termini finora introdotti le categorie dell'essere e dell'avere si possono astrarre da capacità/verità/competenze contro conoscenze, certezze, abilità. Viceversa si può vedere il testo di E. Fromm, *Avere o essere* (1976), trad. it. Mondadori, Milano 1977.

⁸ Apprendere significa modificare le regole di comportamento di un sistema, apprendere ad apprendere vuol dire istituire regole sul modo di modificare le regole di comportamento di un sistema (Per metafora: leggi di uno stato, e modalità di modifica delle stesse: il passo successivo è apprendere ad apprendere ad apprendere ovvero modificare la costituzione per modificare il modo in cui si modificano le leggi.). Cfr. G. Bateson *Verso un'ecologia della mente*, p. 319, Biblioteca Scientifica Adelphi (1977), Appendimento 2.

scientifico verso l'allievo e viceversa) allora l'allievo stesso sarà *strutturalmente pluri-potente* nell'ambito a cui ci siamo estesi. Un matematico *penserà* in maniera matematica e *con e attraverso* la matematica nonché *sarà* la matematica in quanto parte di una comunità e di un pensiero scientifico.

Le didattiche dei risultati e dei processi: per progetti, per concetti e narrativa.

Considerando le didattiche orientate all'avere (risultati) e quelle orientate all'essere (processi) ci si può chiedere se esse siano mutuamente esclusive o se viceversa si possa raccogliere il meglio dall'una e dall'altra: le didattiche per progetti, per concetti e narrativa si prefiggono proprio questo risultato.

La didattica **per progetti** parte dall'assunzione che il portare a termine un prodotto finito, commissionato da un ente *altro*⁹ alla classe e al docente stesso, metta in azione tutta una serie di processi i quali necessitano anche di contenuti.

Se ad esempio un ente esterno 'ha commissionato' un programma per la gestione informatizzata di un magazzino a una/più classi di un istituto di ragionieri programmatori queste si troveranno ad affrontare la definizione e la risoluzione di questo problema (problem posing e problem solving: didattica per *problemi*), nello stesso tempo dovranno definire e mettere a fuoco le attività di quel magazzino fin nei dettagli più piccoli (mettendosi quindi in una ottica di *ricerca*), dovranno comunque fare riferimento alle conoscenze contabili (*contenuti* quindi ma anche opportuna forma mentis e quindi *strutture*).

Prima di passare a una didattica per progetti (che in maggioranza si attua nelle classi del triennio¹⁰), è opportuno sviluppare una buona competenza degli allievi nel settore in cui poi si attuerà il progetto stesso, questo potrebbe essere fatto nel biennio attraverso una **didattica per concetti**.

In essa il fuoco è puntato sulla *epistème*, in particolare sull'idea che l'allievo dovrà avere al limite *poche idee* ma *assolutamente ben chiare*: i concetti appunto.

⁹ Cfr. rivista Cisem Informazioni n. 1/4, 2000, p. 21.

¹⁰ Cfr. rivista Cisem Informazioni n. 1/4, 2000, p. 12.

Il docente, dal canto suo dovrà possedere una ottima base concettuale per quanto riguarda la disciplina, le sue relazioni con le altre discipline e le sue intrinseche difficoltà didattiche. Tale base concettuale (la cui sintesi, personale o collegiale, contribuisce nel suo crearsi alla *padronanza della disciplina* stessa) deve essere comunicata agli allievi a partire dalla loro *matrice cognitiva* (cioè delle conoscenze e verità di cui già essi dispongono).

Lavorando quindi con molta attenzione tanto nelle fasi pre-attive (docente/materia: mappa concettuale; docente/allievi: compiti di apprendimento e reti concettuali) quanto nelle fasi interattive (esplorazione delle conoscenze/credenze di partenza; riassunto, messa in dubbio e ridefinizione delle conoscenze) il docente dovrà sempre avere una visione *nitida* di quelli che sono i concetti cardine nelle loro definizioni e relazioni, dello scarto tra questi e quelli posseduti dagli allievi, del modo in cui superare questo scarto e infine del modo di verificarlo sommativamente e formativamente.

La didattica narrativa

Qualsiasi sia la didattica adottata bisogna sempre e comunque fare i conti con una variabile importantissima: *la motivazione*.

Tenendo conto di questa variabile si può scegliere di dare una forma alla didattica che sia *trainante*: quella della narrazione.

E' quasi una ovvietà osservare che la narrazione (sia essa cinema, teatro o testo) sia *trainante*: basta vedere che quasi tutti amano il cinema e moltissimi non smetteranno mai di leggere durante la loro vita mentre viceversa smettono (spesso ben volentieri) di *studiare* in senso classico.

Se oltre a constatare ciò ci chiediamo *perché* questo avvenga, allora possiamo chiederci se c'è un qualcosa di connaturale all'uomo che faccia sì che egli sia affascinato dal racconto delle azioni umane. Una possibile risposta emerge dal semplice ripercorrere le peripezie della specie umana: l'uomo *inventa*. Non solo nel senso della *poiesis* e del *factivum* cioè del *costruire* oggetti, e nemmeno in quello proprio della razionalità teoretica cioè elaborare *teoresi*, quanto in quello ben più profondo dell'*energheia* del *factivum*: l'uomo, come nell'*eureka* dell'invenzione, ha una fonte inspiegabile di natalità, una sorgente di intenzionalità che si esplicita talvolta in attività poetica talaltra in attività teoretica ma comparirà sempre e comunque a negare l'oggettivazione del soggetto. L'uomo infatti ha quel qualcosa in più che gli consente di andare oltre gli scopi dettati dalla necessità della vita vegetativa e delle emozioni primarie¹¹: ha la capacità di (re)-inventarsi ad ogni istante secondo una *anima*¹² propria di ogni individuo.

La risposta però non è completa: accettata la *capacità/specificità* dell'uomo di essere fonte autonoma del proprio divenire manca la ormai semplice conclusione che vi sia un naturale interesse nell'osservare l'altrui *agire*: da un lato l'ambizione all'*orthos logos* pratico cioè ad una razionalità pratica ben fondata che ci permetta, in contesti dati, di scegliere *bene*, di essere saggi, dall'altro la possibilità di *riconoscersi* nell'altro di *sentirsi lettera di un alfabeto* in quanto se fossimo lettera a se non saremmo nulla; riconoscere quindi la propria *umanità* nell'altro *ci definisce e fonda* è quindi in ultima analisi un *richiesta ad essere* che suscita il nostro interesse alla narrazione.

¹¹ Cfr. G.Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, p. 17.

¹² Ibidem, pp. 21-25.

Premesso e spiegato quindi che la narrazione tende a suscitare interesse si può approfondire il concetto stesso di narrazione scoprendo che essa non è solo mero raccontare fatti ma che ha un mittente con la sua soggettività, un messaggio con un suo codice e un destinatario il quale oltre a trarre senso pone egli stesso senso in ciò che riceve. Nel raccontarsi del mittente e nel dar senso del destinatario il loro *essere* prende forma e vita: compare e si rafforza. Nessuno è mai lo stesso dopo essersi raccontato: ha dovuto darsi un senso, una storia, una trama e questo lo valorizza inevitabilmente.

La *comunicazione* può però anche essere bidirezionale se il contesto permette l'interattività del mittente e del destinatario, in tal caso la *buona relazione comunicativa* diventa possibilità di *buona narrazione*, dove la narrazione prende a questo punto forma a partire dalla realtà dell'allievo, del docente, della classe, della scuola e della disciplina: tutto può diventare *narrazione* se la *parola* non è enucleata dalla storia che sta accadendo/è accaduta, se cioè il sapere non è scisso dall'accadere. In parole povere se *il senso* delle cose non è un *senso dato* ma è un *senso* cui si perviene per partecipazione attiva del destinatario e del mittente.

Ecco quindi che se al teorema di Gödel si affianca la sua storia personale (credeva nei fantasmi ed era paranoicamente affetto da complesso di persecuzione tanto da morire per denutrizione in quanto temeva di essere avvelenato) allora il teorema stesso non è più algebra pura, successione di simboli, bensì un segno irrinunciabile della stranezza dell'uomo che dà senso al *mio senso: vivo anche grazie al fatto di poter stupirmi*.

Un monumento della mia città smette di essere pietra quando la guida *mi racconta* delle intenzioni dell'architetto, delle sue ambizioni e dei suoi sentimenti coi quali cinque secoli dopo io posso e voglio ancora confrontarmi.

Resta comunque vero che il solo narrare non basta: occorre una tecnica affinata e storie interessanti per riuscire a far partecipare il destinatario¹³, se si decide quindi di adottare la didattica narrativa bisogna partire da alcuni assunti didattici che rendano possibile una comunicazione attiva in classe¹⁴.

Tra questi assunti (che restano comunque validi anche per le altre didattiche) sono fondamentali il fatto di *mettersi in gioco* essendo assolutamente presenti nei vari ruoli che occorre rivestire (quello di persona, quello di leader, quello di rappresentante istituzionale), il fatto di *interagire positivamente* con la classe e con gli allievi (tenendo presente le

¹³ Cfr. G.Pirozzi, articolo *comunicare narrando* in dispense su *Scuola e Didattica*, p. 42. ("*Saper interessare i ragazzi narrando è un'arte e come tale, in una certa misura è innata*")

dinamiche di gruppo e quelle individuali legate all'immagine del ruolo di sé propria e degli allievi) e infine del *comunicare* sapendo cioè ascoltare oltre che parlare e facendo uso appropriato della comunicazione non verbale (gestualità, toni di voce)¹⁵.

Un caso di didattica narrativa

Ho raccolto materiale di osservazione durante un mio tirocinio osservativo.

In particolare ho intervistato in modo non strutturato la docente e ho osservato la sua didattica sia nei momenti pre-attivi che inter-attivi e post-attivi.

Interrogata sul tipo di didattica praticata ha avuto un attimo di perplessità come se l'operazione di etichettare un *noumeno* didattico con l'una o l'altra risposta fosse riduttivo, ha comunque infine risposto che essenzialmente praticava una didattica narrativa e per problemi.

Ho quindi chiesto, insegnando lei matematica, in cosa si esplicitava la parte narrativa (quella per problemi mi era ben chiara e non ho indagato ulteriormente in tale direzione).

La risposta è stata ovviamente complessa, ne faccio una sintesi anticipando e sussumendo alcune delle osservazioni che avrei fatto dopo in classe (in seguito opererò comunque una distinzione tra il dichiarato e l'osservato):

Ad ogni lezione, esercizio o verifica venivano sempre agganciati personaggi storici o di fantasia (tramite citazioni, schede o racconti); un personaggio in particolare 'Gaussino' fungeva da *sfondo integratore* a tutto il corso con la sua metaforica figura di giovane curioso, trionfante sulle asperità matematiche tramite saggissimi trucchi (un Ulisse per ragazzi che partendo dall'allievo avrebbe dovuto attraversare il mare di algebra del testo per far ritorno all'allievo stesso).

L'approccio ai problemi inoltre era preferibilmente discorsivo: le formule venivano presentate contingentemente a una storia (né prima né dopo). Veniva quindi raccontato il perché i matematici avevano incontrato un problema e come avevano deciso di risolverlo, come avevano introdotto e usato *la formula* così preziosa alla didattica per contenuti.

¹⁴ Cfr. G.Cannarozzo, articolo *La didattica come scienza relazionale* in dispense su *Scuola e Didattica*, p.13.

¹⁵ Cfr. Passi scelti da C.Gauthier (ed.), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Univ. De Boeck, Bruxelles 1997 tradotti a cura di S.Nosari, p.27. ("...l'entusiasmo si manifesta attraverso numerosi segnali: voce rapida, timbro acuto, variazioni di tono; movimento ballerino e largo degli occhi; gesti frequenti e dimostrativi ...")

I continui richiami a ciò che era stato fatto in classe istituivano inoltre la storia della classe stessa, delle difficoltà che aveva incontrato e di quelle che avrebbe incontrato in futuro.

Le finalità¹⁶ del suo insegnare erano soprattutto di tipo generale, bene quindi il teorema di Pitagora che doveva comunque essere imparato, ma soprattutto l'educazione intesa come rispetto di se e degli altri, collaborazione e comunicazione; quindi sviluppo delle capacità critiche e attenzione ai valori formativi della matematica (strutture formali, raccolta analisi e sintesi di dati, modellizzazione etc.). Tutto ciò in un clima di generale serenità, fiducia e rispetto.

Per raggiungere tali obiettivi il *dialogo*, inteso come verbale ma soprattutto come gestuale e comportamentale era lo strumento cardine.

Quanto detto mi venne anticipato in modo un po' confuso probabilmente perché la tecnica narrativa e relazionale era stata assimilata e praticata dalla docente più sulla base dell'*orthos lógos* pratico sviluppato in molti anni, che non su una conoscenza e un lessico teoretico ben definito e assiomatizzato. Anch'io inoltre nel momento in cui praticai l'intervista non ero troppo smaliziato in tal senso e comunque ritenni chiarito il tutto una volta osservata la sua didattica in azione.

Passiamo quindi a ciò che osservai.

La docente insegnava ormai da molti anni e possedeva già moltissimo materiale provato e riprovato, più che una fase pre-attiva generale in cui si stendevano gli obiettivi e le linee didattiche, quindi, ebbi soltanto modo di osservare l'attuazione di metodologie già collaudate.

Nella programmazione (che mi venne fornita) erano comunque presenti gli obiettivi formativi che ho precedentemente citato nonché quelli cognitivi specifici¹⁷ delle classi del biennio.

All'inizio di ogni lezione mi venivano in ogni caso esplicitati gli obiettivi contingenti e assieme visionavamo il materiale preparato in anticipo (tipicamente dispense interattive da leggersi e compilare nelle parti 'esercizio')¹⁸.

¹⁶ Cfr. Passi scelti da C.Gauthier (ed.), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Univ. De Boeck, Bruxelles 1997 tradotti a cura di S.Nosari, p.4. ("... sembra essere riconosciuto che la pre-definizione degli obiettivi da perseguire facilita l'apprendimento degli allievi")

¹⁷ *Ibidem*, p.3. ("Gli insegnanti che hanno successo nel loro lavoro conoscono la materia: la conoscenza della materia permette di pianificare un ordine della lezione che aiuterà gli allievi a legare ed integrare conoscenze nuove e già possedute")

Ho trovato attuate le tecniche del problem solving e della didattica narrativa (con Gaussino appunto e con la presentazione degli argomenti) ma soprattutto ho avvertito una forte competenza sulle tecniche relazionali tanto che lungo l'intero arco della mia osservazione non ho mai ravvisato momenti di tensione o di ansia, né dall'una né dall'altra parte.

La valutazione, per esempio avveniva su una base che al momento, sinceramente mi sembrava assurda: venivano segnati solo i voti positivi. La cosa che capii in seguito fu che di fronte a questo atteggiamento la maggior parte dei ragazzi *volevano* rimediare a quella manchevolezza, da soli *per loro intrinseca volontà*: evidentemente si era instaurato in classe un clima di partecipazione e *intenzionalità* collettiva cui il singolo non voleva/poteva sfuggire.

La componente istituzionale della docente comunque non poteva del tutto mancare e se il meccanismo non scattava subentrava l'effettiva annotazione del brutto voto, fino ad arrivare, al limite, alle estreme conseguenze.

Tranne pochi casi, ripeto, però la cosa funzionava e per questi pochi casi venivano comunque attuate tutte le strategie di recupero tradizionali.

Cosa non detta ma praticata era invece il *cooperative learning*: venivano spesso posti dei problemi da risolvere in gruppo e il gruppo stesso era monitorato per evidenziarne eccessive conflittualità o malfunzionamenti.

La parte post-attiva infine era molto importante poiché la correzione dei compiti era *veramente* un feedback e non un mero assegnare voti. Oltre a evidenziare le difficoltà riscontrate e mettere in atto strategie di recupero (dal rifare il compito in maniera corretta fino all'assegnazione di esercizi) infatti vi era sempre la possibilità/obbligo per l'allievo di capire le ragioni dell'errore¹⁹. Dall'altro lato veniva rivisitata la didattica stessa (invertire parti di programma, approfondire o alleggerire qua e là etc.)

Concludendo rifletterei un momento sulla disperante sensazione di impotenza che coglie l'insegnante neofita di cui sopra nell'entrare in una classe 'difficile': non credo riuscirà subito a mettere in atto quanto appreso sull'uomo, sulla razionalità e sulla didattica, resterà comunque in lui innanzitutto una qualche nozione inglobata nelle sue *verità* che nessuno

¹⁸ Cfr. Passi scelti da C.Gauthier (ed.), (idem), p.4. (*"Il lavoro di pianificazione influenza positivamente l'apprendimento degli allievi"*)

¹⁹ Ibidem, p.12. (*"... la retroazione correttiva esercita un effetto molto importante sull'apprendimento degli allievi ed è connessa a un elevato grado di successo scolastico"*)

potrà più cancellare (esempio la distinzione tra abilità e capacità) inoltre (tra queste verità) egli avrà ben chiaro che esiste tutto un sapere di cui egli potrà fruire nei momenti di difficoltà: sembra una questione banale ma non lo è, lo dimostrano certi discorsi che non è difficile udire tra colleghi e che suonano pressappoco come «non c'è speranza», non è vero, adesso lo so, la speranza c'è: si possono leggere centinaia di libri che *narrano/sono* speranza.
