Zeitschrift: Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

Herausgeber: Schweizerische Philosophische Gesellschaft

Band: 54 (1995)

Artikel: La didattica tra epistemologia e bricolage

Autor: Monighetti, Ivo

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-883039

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

IVO MONIGHETTI

La didattica tra epistemologia e bricolage

Un maestro si aggira tra i banchi dei suoi allievi di terza elementare. Da loro ha l'abitudine di pretendere molto. Gli ha affibbiato una sottrazione un po' strana, diversa dalle solite che sapevano eseguire senza fatica, dove tutte le cifre del sottraendo erano minori delle cifre del minuendo. Qualcosa ora è cambiato e crea problema.

$$\begin{array}{r} 472 \\ \underline{-\ 248} \end{array}$$

Da dietro osserva un allievo che esita un po', ma che poi si decide e scrive il risultato : 236. Il bambino si gira e guarda il maestro con aria interrogativa. Si capisce che non è del tutto soddisfatto. Anche il maestro è indeciso, sta pensando a come intervenire. Sapendolo molto bravo nel calcolo mentale, gli dice : « Prova a farlo a memoria ».

Il bambino non si fa pregare e trova il risultato corretto : 224.

« E allora ? » gli chiede il maestro. Il bambino ritorna alla sottrazione scritta e dice : « E' questa che è sbagliata, io mi fido dei miei calcoli a memoria ! » E poi aggiunge : « Non si può fare 8 - 6. » Non sto a raccontarvi il seguito. Dico solo che il bravo maestro ha assestato un bel colpo didattico. Avrebbe potuto spiegargli semplicemente come si fa, cosa del resto che in un secondo tempo ha fatto. No, ha atteso che emergesse un pizzico di senso. I bambini sono degli inventori di senso. Per edificare qualcosa che abbia un minimo di senso, i bambini hanno bisogno di vedere come i risultati di nuove procedure si aggiustano ai risultati di procedure già acquisite. La convergenza di una nuova procedura con una già familiare sta alla base della costruzione del senso. Se non c'è interazione tra loro non si costruiscono significati nuovi. Procedure che rimangono irrelate sono tipiche dei bambini che fanno fatica ad apprendere. Lo si vede bene nell'ambito dell'apprendimento della lettura, quando la loro attenzione è divisa tra strategie di decifrazione e strategie di comprensione : sanno leggere, ma non capiscono o capiscono poco di quanto stanno leggendo.

Dare o ridare senso all'apprendimento è uno degli obiettivi più difficili per la scuola.

L'esempio dal quale sono partito dovrebbe introdurre alle considerazioni che intendo svolgere in questo breve intervento. Si tratta di fornire qualche spunto di riflessione al dibattito intorno allo statuto della didattica. Dovrò purtroppo trascurare tutto il capitolo che riguarda la selezione delle conoscenze che la scuola intende trasmettere, il passaggio cioè dall'universo dei saperi scientifici a quello dei saperi che la scuola presume si debbano insegnare.

L'accento sarà messo quindi non sui contenuti ma sulle modalità attraverso le quali l'insegnamento intende ottimizzare l'acquisizione delle conoscenze. Si vorrebbe puntare l'attenzione sulle implicazioni teoretiche che spesso contornano o sorreggono le decisioni e gli interventi dell'insegnante, soprattutto là dove essi possono apparire a prima vista irrilevanti da un punto di vista teoretico. La tesi che si vorrebbe difendere è che l'azione didattica, nella relazione triangolare docente-discente-oggetto conoscitivo, è carica di teoria e che ogni intervento intenzionalmente educativo disvela una complessità che mette a dura prova le posizioni di chi intendesse ridurre la didattica alla sua funzione meramente metodologica, a tecnologia dell'insegnamento.

Dal momento che una situazione di insegnamento venga posta sotto il duplice sguardo proiettato simultaneamente sugli allievi, in relazione all'insorgenza di nuovi saperi e sugli insegnanti, relativamente all'insorgenza di nuove strategie di insegnamento, il quadro si fa complesso e non dà adito a facili illusioni sullo statuto scientifico della didattica.

Se si volesse distinguere il momento osservativo, clinico o diagnostico da quello decisionale e operativo, l'osservazione didattica non può essere identificata all'osservazione scientifica, anche quando ad essa si ispira. La didattica appartiene alle dottrine d'ordine normativo, in quanto mira a determinare le condizioni ottimali per dei cambiamenti che rappresentino una riuscita, una crescita cognitiva.

Il distanziamento e la neutralità che idealmente caratterizzano l'osservazione scientifica devono fare i conti con l'immediatezza dell'intervento sui processi di apprendimento in corso, dove la riflessione rimane come incapsulata nell'azione e raramente assume i connotati di un'autoriflessione. L'insegnante è costretto ad agire sotto il segno della contingenza. Ma non solo. Quando cerca la controprova della validità delle sue decisioni e azioni, lo fa generalmente a posteriori e pure sempre nella consapevolezza che non esiste un rapporto di

causalità diretta tra la sua azione e i risultati di apprendimento conseguiti o non conseguiti.

Per chi lavora nella scuola, far fede di realismo significa abbandonare quel paradigma di causalità che ha storicamente ispirato le pedagogie di derivazione comportamentista, ma che in modo più o meno surrettizio riaffiora ancora oggi in chi sostiene essere la didattica una sorta di « ingegneristica ».

In omaggio al gremio dei filosofi che mi ospitano, l'idea di didattica che qui si vorrebbe sostenere, si richiama al concetto di razionalità pratica, d'origine aristotelica, là dove la *prassi* è contraddistinta da un tipo di competenza diversa da quella sottesa alla ragione teoretica. Ciò che specifica l'azione didattica, come ogni azione del resto, è la sua *singolarità*, la natura mutevole, sempre dipendente dal contesto, non generalizzabile e non trasponibile in regole metodologiche definibili a priori. Al « *così - e - non altrimenti* » della ragione teoretica si contrappone il « così - e - non altrimenti » della ragione che informa l'azione didattica[1]. L'idea di singolarità non pertiene solo alle strategie d'insegnamento ma contrassegna lo stesso soggetto dell'apprendimento allorquando esso non venga ridotto a soggetto epistemico, ma venga pensato dentro le sue differenze.

Didattica e epistemologia genetica

Tracciati brevemente i confini entro i quali si pone l'azione didattica, non si vorrebbe tuttavia cadere nella tentazione di un eccessivo eclettismo : là dove « altrimenti » è possibile, non significa che tutto sia possibile. Il ricorso all'epistemologia si rivela necessario, poiché la didattica non può non confrontarsi al problema : come è possibile la conoscenza. L'epistemologia genetica in particolare costituisce una fonte valida per le questioni riguardanti le relazioni fra soggetto in apprendimento e oggetto culturale. Vorrei tuttavia e da subito precisare che il quadro di riferimento epistemologico non dovrebbe servire né a *giustificare* a posteriori determinate scelte didattiche e neppure porsi come modello di riferimento dal quale voler derivare, per via deduttiva, determinate applicazioni didattiche. A mio modo di vedere il ricorso all'epistemologia non dovrebbe situarsi né a monte, né a valle della prassi, ma dovrebbe produrre nell'uomo di « pratica » un

1 Su questa tematica si veda : Elio DAMIANO, *L'azione didattica,* Per una teoria dell'insegnamento, Armando Editore, Roma 1993

atteggiamento che attraversi, interrogandole, le decisioni che un maestro prende quotidianamente all'interno della sua classe, portandolo a vedere meglio anche quando la pratica smentisce la stessa teoria. La domanda è questa : per l'insegnante e per il ricercatore in didattica, l'ispirazione all'opera di Piaget ha permesso di trovare degli elementi di risposta ai problemi e agli interrogativi che si pongono nella concretezza della loro professione ?

A mio avviso la risposta è duplice. No, se dalla psicologia e dall'epistemologia genetica si intendesse trasferire, tali e quali, i contenuti e le prove utilizzati nell'ambito della ricerca, per sostituirli ai tradizionali contenuti scolastici. Piaget stesso, in diverse occasioni, si è battuto contro questo genere di trasferimenti. Basti solo pensare al suo rifiuto di legittimare, attraverso la sua teoria, l'insegnamento dell'insiemistica nella scuola. La risposta potrebbe invece essere positiva se la didattica tenesse in debita considerazione il ruolo assegnato al soggetto nella costruzione della conoscenza. Il soggetto che, attraverso la sua intelligenza, organizza il mondo organizzando se stesso. Più che dalla sua teoria degli stadi, la dimensione strutturale, la didattica può ricavare vantaggi maggiori se pone attenzione alla dimensione funzionale della sua teoria, a quei meccanismi che regolano dall'interno il soggetto nei suoi rapporti con l'esperienza, con particolare riferimento ai meccanismi di assimilazione/accomodamento e all'equilibrazione, intesa come superamento dialettico di schemi che entrano in conflitto.

In questo senso l'analisi dell'errore, visto in positivo come la spia di schemi non adattati all'oggetto di apprendimento, il ruolo determinante del conflitto cognitivo, come reazione a una perturbazione causata dall'impatto con l'ambiente o come lacuna interna da colmare, rappresentano sicuramente punti forti di riferimento nella relazione insegnamento/apprendimento.

Tuttavia, di questi concetti non sempre si fa buon uso in ambito didattico. Prendiamo ad esempio il concetto di conflitto cognitivo.

In rapporto al linguaggio scritto, nella mente del bambino che inizia la sua scolarità, possono coesistere concezioni tra loro contraddittorie, senza che il bambino le « senta » come tali, possono cioè rimanere a lungo inconsapevoli, non entrano in collisione.

E' il caso di Roberto, un ambino che sa scrivere correttamente, in modo alfabetico, il suo nome. Se gli si chiede di interpretare ciò che ha scritto, lo fa sulla base di una concezione sillabica della parola scritta :

ROBERTO

/ro/ corrisponde alla « R » ; /ber/ alla « O » e /to/ alla « B ». Se gli chiediamo che cosa se ne fa delle lettere che rimangono, cioè « ERTO », in un primo tempo risponde che bisogna cancellarle, ma in un secondo tempo propone che l'ambiguità si può risolvere diversamente ; afferma infatti che « ROBERTO » serve per scrivere, mentre « ROB » per leggere ![2]

Di fronte a situazioni del genere, nel nome di una lettura « spontaneistica » dell'opera di Piaget, un maestro può assumere una posizione « attendista », di non intervento, adducendo come motivo il fatto che il bambino, fissato alla sua ipotesi sillabica, non è ancora maturo per passare all'ipotesi alfabetica. Posizioni del genere sono frequenti, favorite, invero, dallo stesso Piaget, che non ha mancato occasione per esprimere quanto poco confidasse nell'intervento dell'adulto sui processi di costruzione della conoscenza.

Eppure, se pensiamo ancora al caso di Roberto, quando una contraddizione si manifesta (si nota come lo stesso bambino sia incerto) l'intervento dell'insegnante che proponesse una spiegazione alternativa a quella inventata sul momento dal bambino, potrebbe risultare efficace per superare una contraddizione forse già intuita dal bambino stesso.

Un insegnante che interviene su un apprendimento in atto non può conoscere in partenza gli effetti del suo intervento, ma ciò non significa ancora che debba sistematicamente rinunciarvi.

Al di là di questo caso particolare, si pone qui un problema di portata generale : *a chi deve rivolgersi l'atto di insegnamento* ? A quale soggetto deve guardare l'insegnante ? Al soggetto epistemico, del quale Piaget ci ha tracciato il percorso evolutivo, o al soggetto psicologico, nella sua singolarità e concretezza ?

Una risposta potrebbe essere quella di Sidney Strauss, il quale propone un modello che situa l'intervento didattico a un livello intermedio, tra quello più profondo delle strutture cognitive, quello, insomma, del soggetto epistemico e quello degli stati di conoscenza legati a compiti scolastici precisi e circoscritti, senza pretesa di generalizzazione o di trasferibilità.

Lo sguardo dell'insegnante dovrebbe essere, per così dire, bifronte : un occhio agli invarianti operatori e l'altro alle contingenze

2 L'esempio è tratto da: Cristina Zucchermaglio, *Gli apprendisti della lingua scritta,* Bologna 1993, editore Il Mulino

particolari e mutevoli della situazione didattica. Per questo secondo aspetto la teoria piagetiana non offre tuttavia un particolare soccorso. Il ruolo del contesto, nella costruzione della conoscenza, pur affermato in linea di principio, non assume quella salienza che invece ritroviamo nelle posizioni neo-strutturalistiche. Nella teoria piagetiana, l'idea di oggettività è correlata al processo di decentramento. Più il soggetto si decentra da se stesso e più la conoscenza si separa dal contesto. La ragione che rimane prigioniera dei fattori esterni o contestuali minaccia la conoscenza nei suoi aspetti di necessità e di universalità.

A ben vedere, per Piaget, contrariamente a Vygotsky, anche i fattori sociali assumono una funzione, ma è una funzione limitativa : il loro ruolo è quello di sfidare, destabilizzare, squilibrare i processi di costruzione, ma non sono mai visti come protagonisti integranti di questi processi.

Per questa ragione, sottovalutando il contesto o riducendolo a un ruolo vicariante, la teoria piagetiana non può dare atto di quelle situazioni di apprendimento che, pur presentando la stessa struttura operatoria, si differenziano dal punto di vista dei contenuti conoscitivi. Un esempio significativo riguarda il funzionamento di un'operazione fondamentale come l'inclusione logica. Piaget considera questa operazione logica elementare come una manifestazione, tra le altre, di una struttura generale acquisita dal bambino intorno ai 7-8 anni. Nelle loro ricerche, condotte su questa operazione logica, studiose come la Markman e la Bideau[3] hanno potuto appurare che allo stadio delle operazioni concrete, anche quest'operazione è dipendente dal contesto. Prendiamo la prova classica usata da Piaget : un mazzo di fiori composto di due rose e otto margherite : se un bambino sa affermare che ci sono più fiori di margherite e sa resistere a varie controsuggestioni, ciò significa che ha acquisito l'inclusione logica. Basta tuttavia modificare il contesto sperimentale per ottenere risultati diversi. E' ciò che hanno fatto le due studiose citate, presentando un materiale che comprende 6 mobili in miniatura (4 letti e 2 sedie) e interponendo un sipario tra i mobili e il bambino. Alla domanda : « Adesso tolgo qualche mobile ; puoi dirmi senza guardare se restano più mobili o

3 Cfr. J. BIDEAU, *Logique et bricolage chez l'enfant,* Lille 1988, Presses Universitaires de Lille.

lettini », lo stesso bambino che ha risposto correttamente alla prova precedente, quella delle margherite e dei fiori, cade qui in errore.

Risultati come questi dimostrano che esistono almeno due tipi di categorizzazione, il primo dipendente dall'esperienza e perciò sottomesso a vincoli di natura contestuale e il secondo d'origine deduttivo e indipendente dal contesto. Quest'ultimo tipo di categorizzazione costituisce indubitabilmente un fatto d'ordine normativo e si impone al soggetto con i caratteri delle necessità, ma rappresenta un punto d'arrivo sul piano evolutivo. Quel che più conta, per la rilevanza didattica che assume, è il fatto che nel corso dell'evoluzione esso sia strettamente embricato al suo omologo, il soggetto che muove dall'esperienza, dentro mutevoli contesti di apprendimento. E allora si ripropone la domanda : che ruolo assume l'insegnamento nella possibile evoluzione del soggetto empirico verso il soggetto epistemico ?

A mio avviso, a questo quesito, la didattica non può rispondere.

Non può essere e non deve essere il suo compito. Per sua natura la didattica deve mirare all'analisi dei contesti ottimali entro i quali possano emergere nella loro singolarità specifici apprendimenti. Quest'attenzione al contesto è centrale. Su di essa si regola la validità degli interventi dell'insegnante.

Anche qui vorrei tentare un'esemplificazione sulla base di un esempio di Vergnaud.

Sia dato il seguente problema :

> Luigi gioca a 2 partite di biglie. Il mattino ne ha guadagnate 7. Il pomeriggio gioca ancora, ma non si ricorda più bene quello che è successo. La sera conta le biglie e vede che nel corso della giornata ha perso in tutto 12 biglie.
> Cosa è capitato il pomeriggio ?

E' un problema difficile. Il 75% dei ragazzi di I media non lo sa risolvere. Basta tuttavia sostituire l'espressione « ha perso in tutto 12 biglie » con l'espressione : « ha vinto in tutto 12 biglie », perché lo stesso problema sia risolto correttamente dalla maggioranza dei bambini di seconda elementare.

Vergnaud sostiene che per riuscire a risolvere il primo, difficile problema (si tratta di saper comporre due trasformazioni di segno diverso : +7 e - 12), occorre costruire un nuovo concetto, un nuovo invariante relazionale, e mette in dubbio che gli allievi, prima di una certa età, lo sappiano fare spontaneamente, senza l'aiuto diretto dell'insegnante.

Quale posizione dovrebbe assumere l'insegnante ? Potremmo ipotizzare almeno 3 posizioni diverse. L'insegnante A, che una volta analizzato il compito, decide che il problema è semplicemente improponibile, prima che gli allievi abbiano raggiunto il pensiero formale. Potrebbe essere un bell'esempio di omaggio alla lettura spontaneistica della teoria piagetiana. L'insegnante B, certamente più bruneriano che piagetiano, non vuole affatto accontentarsi e cerca in tutti i modi un perfetto artefatto didattico perché anche un bambino di seconda possa imparare a risolverlo. L'insegnante C è il più dubitativo dei tre : è consapevole della natura complessa del problema, dispone pure di qualche nozione di epistemologia genetica, è curioso e pragmatico al tempo stesso, e allora decide che si può provare, senza tuttavia farsi troppe illusioni. E' uno insomma che ama andare a vedere e ci va.

Lascio a voi decidere a chi vanno le mie simpatie.

Vorrei concludere con un'ultima considerazione intorno ai limiti d'uso della teoria piagetiana in ambito didattico. Riguarda lo statuto unidimensionale dell'epistemologia genetica. Statuto che è stato messo in discussione all'interno stesso della scuola di Ginevra.

Piaget ha sempre cercato di mostrare che i diversi aspetti della conoscenza (linguaggio, immagine mentale, memoria) sono subordinati allo sviluppo delle strutture operatorie, al meccanismo funzionale dell'equilibrazione che regola la coordinazione delle azioni e delle operazioni. Tutto lo sviluppo cognitivo è contrassegnato dalle strutture logico-matematiche che derivano dall'organizzazione interna delle azioni. Si tratta cioè di un modello unitario che lascia poco spazio alle diverse forme di mediazione rappresentativa o alle diverse forme di trattamento dei contenuti della conoscenza. Secondo J. Lautrey[4], una marcata preferenza per un modo di trattamento dell'informazione volto all'analisi delle caratteristiche astratte può favorire lo sviluppo del soggetto nell'ambito del pensiero logico-matematico, ma può avverarsi mento efficace in altri ambiti conoscitivi, dove ad es. la rappresentazione in immagine degli elementi di un problema risulti determinante. La pluralità dei processi di trattamento disponibili nel repertorio dei soggetti può generare percorsi diversi nel corso dello sviluppo cognitivo. Detto in breve, la scarsa importanza attribuita ai « contenuti » della conoscenza e soprattutto alle diverse modalità di

4 Cfr. J. LAUTREY, « Les chemins de la connaissance », in : *Revue française de Pédagogie*, n. 96, 1991

rappresentazione attraverso le quali vengono interiorizzati, mal si concilia con le esigenze dell'insegnamento.

Didattica e cognitivismo

L'epistemologia genetica è una teoria delle *operazioni* e non una teoria delle *rappresentazioni*. Le strutture logiche elementari del pensiero sono operazioni, a loro volta fondate sulla coordinazione delle azioni. Di qui il ruolo esorbitante attribuito all'azione, a scapito del ruolo esercitato dall'ambiente nei suoi aspetti sociali, in particolare linguistici. Che si tratti di immagine, degli aspetti figurativi del pensiero o del linguaggio, essi sono subordinati al controllo delle operazioni logico-matematiche.

Un'attenzione particolare rivolta agli aspetti rappresentativi risulta invece dagli apporti del cognitivismo d'origine anglosassone, del quale un postulato fondamentale è l'esistenza, nella memoria umana, di rappresentazioni mentali del mondo.

Da questa prospettiva, vorrei brevemente occuparmi dei processi di lettura, in particolare dell'accesso lessicale, per vedere poi come sono stati utilizzati i dati della ricerca nell'ambito della didattica della lettura.

A partire dagli anni '70, chi si occupava dei problemi relativi alla lettura, si è trovato di fronte a un modello di tipo *top down* messo a punto da studiosi come Goodman e Smith, fondato sul comportamento del lettore adulto e esperto. L'identificazione o il riconoscimento delle parole scritte veniva ricondotto a processi mentali di anticipazione guidate dal senso che avrebbero dovuto ridurre al minimo indispensabile la perlustrazione visiva del testo scritto. In poche parole, il lettore esperto riduce al minimo il prelevamento degli indici visivi. Da questo modello sono derivate, specialmente in ambito francese – penso in particolare a J. Foucambert – proposte pedagogiche radicali.

Sotto accusa sono state messe le attività di decifrazione, in particolare il metodo fono-sillabico, ritenuto responsabile di varie patologie, della dislessia di tipo evolutivo in particolare. Rapidamente si è diffusa una pedagogia della lettura, il cui obiettivo di fondo doveva essere quello di evitare agli apprendisti lettori lo scoglio della decifrazione. Di fatto, il piccolo lettore avrebbe dovuto imparare a riconoscere la parola scritta trattandola come un ideogramma, evi-

tando di analizzarla nei suoi elementi costitutivi. Non sto qui a dirvi gli effetti devastanti di simili proposte.

A questo quadro di riferimento si sono contrapposte indagini che hanno invece evidenziato il ruolo che svolge la *coscienza fonologica* nei processi di riconoscimento delle parole. Fondamentale, secondo questa prospettiva, è l'abilità di segmentazione della stringa sonora nelle sue unità costitutive, cioè i fonemi. In parole povere, lo scoglio della decifrazione, in un sistema fonografico come il nostro, non può essere evitato.

Partendo da queste premesse teoriche il passo è stato breve per ridare fiato all'importanza dei metodi fonosillabici che sembravano avessero perso ogni credito. La battaglia sui metodi è tornata a infuriare, ma, per fortuna nostra, soprattutto per fortuna dei bambini che imparano a leggere si è potuto constatare che i maestri sono meno ortodossi di quanto si pensi. Anche quando si richiamano esplicitamente a un metodo, di fatto, in classe non rispettano quasi mai una metodologia precostituita.

Solo di recente si è cominciato a capire che l'uso esclusivo di uno o dell'altro metodo potrebbe limitare i progressi del bambino nel riconoscimento delle parole. Si è capito in particolare che i metodi globali basati sul senso e i metodi fonosillabici basati sul codice potrebbero presentare interessi diversi a differenti stadi di acquisizione della lettura. In compiti di elevata complessità come la lettura, l'interazione, la sinergia di diversi processi disponibili, piuttosto che la selezione di uno ad esclusione di altri, depongono in favore di un modello pluralista di sviluppo cognitivo.

Si comprende perciò come il compito dell'insegnante diventi più difficile. Anche dando per scontato che l'insegnante abbia un minimo di conoscenza circa i diversi percorsi che possono seguire i bambini nel loro percorso verso l'alfabetizzazione, non è evidente che occorra sempre fornire al piccolo lettore l'informazione che corrisponda al suo particolare modo di procedere. E' possibile che occorra adottare questa soluzione nella fase di consolidamento di un'abilità recentemente acquisita, mentre potrebbe risultare più efficace un intervento di altro genere, quando si tratta di provocare un cambiamento, una ristrutturazione, come nel caso del passaggio dalla fase alfabetica a quella ortografica.

Insomma torna a proporsi quanto si diceva all'inizio. Non si può ridurre la didattica a mera metodologia. Non è possibile schierarsi per il metodo di apprendimento della lettura. Da un lato perché, lo riba-

diamo, non è proponibile che, per via deduttiva, si passi direttamente dalle ricerche di laboratorio alle proposte didattiche (visto il carattere effimero e circoscritto delle stesse) ; dall'altro perché i quadri teorici tuttora disponibili appaiono troppo sfaccettati e in parte ancora controversi per pensare a una loro ricomposizione sul piano pedagogico e infine perché non è possibile fissare preventivamente degli standard validi per tutti gli allievi che riguardano il tempo e le modalità di apprendimento.

Conclusioni

1. La didattica corre il rischio di rimanere prigioniera di un paradigma applicazionista. Di credere cioè di poter derivare, senza mediazione di sorta, contenuti e procedure della ricerca scientifica per applicarli in sede pedagogica.
2. Nell'azione didattica rimane incapsulato un sapere che difficilmente riesce a dirsi. Spesso ciò che si riesce a dire sul proprio fare assume una funzione analoga ai sogni di copertura. Il supporto della teoria funziona nel regime dell'idealizzazione educativa.
3. Solo raramente il ricorso all'epistemologia ha valore euristico. Più frequentemente risponde a esigenze di giustificazione o di legittimazione della propria pratica.
4. Se è vero che le strategie di insegnamento dovrebbero porsi in sintonia o in sinergia con le strategie d'apprendimento, questa sinergia sarà sempre marcata dall'imperfezione. Se tuttavia viene a mancare questa tensione, viene a mancare anche la passione dell'insegnante.
5. L'azione didattica è caratterizzata dall'idea di singolarità. Si pone allora il problema : è possibile, se non generalizzare, perlomeno trasferire – a partire da casi singoli o da specifici eventi compiuti – le regole che li hanno effettivamente ispirati ?
6. L'insegnamento è un'azione pratico-poietica, dove l'accento è messo sul poietico, nel senso che l'azione didattica deve produrre dei risultati tangibili. Ci si chiede tuttavia se l'azione didattica intesa come poiesis possa veramente essere valutata sulla base dei risultati raggiunti. Non è altro il soggetto responsabile dei risultati in termini di apprendimento ?
7. L'insegnante richiama la figura del bricoleur che interroga quegli oggetti eterocliti che costituiscono il suo tesoro. Sa utilizzare i

suoi arnesi e i suoi materiali di fortuna per assestare qualche buon colpo. Qualche volta ci riesce.