

## *Intervista a Piero Crispiani*

*Prof. Crispiani, nell'articolo che pubblichiamo di seguito lei affronta un tema molto attuale: quello dei saperi disciplinari, argomento su cui da tempo vengono segnalate delle emergenze derivate dall'eccessiva ingerenza dei fenomeni telematici, tecnologici, mass-mediatici. Le problematiche legate alla cultura moderna fanno temere un eccessivo e sregolato proliferare di saperi e l'iper-specializzazione delle competenze.*

*Secondo la sua teoria, per superare questo frammentarismo della conoscenza, occorre dare ai saperi disciplinari un carattere interdisciplinare. Questa tesi si sposa perfettamente con l'idea che l'educazione deve mirare a formare l'individuo nella sua integralità psicofisica (emotiva, intellettuale, corporea), cioè ad armonizzare tutti gli elementi dell'uomo.*

*Da questa breve premessa quali suggerimenti sono da tenere presente per un efficace insegnamento volto allo sviluppo multi-dimensionale della persona?*

*Quali sono i vettori che regolano l'unitarietà dei saperi?*

### *Risposta*

L'epistemologia contemporanea ci indica alcune linee di riflessione che tornano utili sia per la comprensione dell'assetto dei saperi odierni, sia per aggiornare idee e procedure sulle migliori modalità dell'insegnamento e della formazione.

Posto che l'onniscienza, mito della modernità non è proponibile, e che frammentazione ed iperspecializzazione costituiscono mali costitutivi della scienza contemporanea, i processi educativi e didattici devono volgere in direzione della "formazione della mente", ovvero del mediatore fondamentale tra la condizione umana e il suo contesto.

Cosa significa ciò? Ad una sommaria sintesi definitoria, si può dire che la didattica deve favorire i seguenti processi:

- la conoscenza come processo costruttivo, ovvero come azione dinamica e vissuta del pensiero sulla realtà;
- processi di continuo intreccio tra azioni mentali e retroazioni, quindi riletture, criticità, ricontestualizzazione, ecc. dei concetti;
- processi di metacognizione ed autoregolazione (conoscere le proprie modalità di lavoro cognitivo e controllarle, favorirle, incrementarle, ecc.);
- processi di costante connessione tra il tutto e la parte, i concetti ed i contesti, i concetti e le teorie cui si iscrivono (superare il pensiero frammentario, in dettagli ed adire alla visione più estesa);
- conoscere il pregresso di concetti e teorie, la loro evoluzione, quindi il senso profondo;

- assumere, rispetto ai concetti, diversi e contrastanti punti di vista, esercitare il “conflitto cognitivo”, perturbare le idee/teorie, ecc.;
- negoziare, socializzare, confrontare concetti e teorie con altri;
- condurre percorsi di indagine (esplorazione, conoscenza, concettualizzazione) retroattivi (rileggere i concetti posseduti alla luce delle nuove conoscenze) e proattivi (intuire, predire scenari concettuali nuovi rispetto alle conoscenze acquisite);
- esperienze cognitive transdisciplinari, che trapassando tra le discipline, lavorano nelle fasce di sovrapposizione, osservano “confini disciplinari deboli”;
- tendere alla qualità dei concetti piuttosto che alla quantità, quindi alla “testa ben fatta”;

Quanto sopra richiede il rallentamento dei processi didattici per consentire forme di lavoro cognitivo adeguato e approfondito, quindi tutelare la “sacralità del tempo” in educazione, rispettare il tempo fisiologicamente necessario alla elaborazione/processazione dei concetti. Dare tempo, evitare didattiche quantitative, frette, logiche da domanda-risposta, ecc.

Saluti Piero Crispiani

---

## Sapere i saperi

di Piero Crispiani \*

La rinnovata centralità delle questioni connesse alle funzioni della scuola nei confronti della formazione delle nuove generazioni rimanda con crescente urgenza alla riconsiderazione di alcuni temi classici della pedagogia. La riflessione sul senso e sulla fisionomia di quei luoghi teorici, che ormai si conviene di definire come “curricolo e come saperi”, tradisce indubbiamente il peso focale che essi mantengono nell’idea di scuole di insegnamento che ancora oggi si coltiva. Ad esempio, essa ci rimanda a comparazioni storiche con quanto nel tempo, su ambiti identici o

simili , e' stato elaborato ed esperito. Del resto fino dalle origini , la scuola ha interpretato funzioni formative di ampio respiro rispetto a forme di addestramento o di iniziazione, che pure hanno da sempre impegnato l'uomo nei confronti delle nuove generazioni.

Le scuole greche ad esempio nutrivano già una prospettiva formativa curvata sulla paidea come formazione totale e come diffusa cultura dell'educazione , ovvero riferita alla globalità psico-fisica della persona. L'educatore greco spingeva il proprio orizzonte al valore universale e sintetico dell'*areté*, la virtù per eccellenza, nella quale trovavano giusta sede comportamenti fisici mentali, etiche ed estetiche, il sapere e l'agire, com'era nel modello dell'uomo greco consegnatoci da H. Marrou, W. Jaegger, M. Detienne, E.R. Dodds, J.P.Vernant, ecc.

Dal medio evo al '700, forse si può dire che nel mirino della scuola, ovvero di quella varietà di istituzioni istruttive esistenti, per lo più in sedi conventuali o dell'alta aristocrazia, regnava l'obiettivo della trasmissione culturale, tra le generazioni, o tra depositari del sapere ed iniziati, quale scopo essenziale ed esclusivo dell'istituzione stessa.

Ci si colloca ancora lungo la prospettiva di mete educative e scolastiche nel segno dell'univocità valoriale ed intellettuale, in cui primeggiano i significati della tradizione, la credibilità dell'istituzione scolastica, l'autorità dell'insegnante, il valore incondizionato della cultura.

Dinamiche della civiltà negli ultimi secoli si sono espresse in modo sempre meno univoco, in direzione di un policentrismo culturale valoriale, per non dire della crisi della certezza scientifica , affermatosi sia nel senso comune , che nel lavoro di scienziati e tecnologie, nelle elaborazioni filosofiche soprattutto a partire dai primi del Novecento

In tempi contemporanei e con crescente progressività il campo di lavoro della scuola si è dilatato ed ha espresso un'idea di insegnamento portato su più vasti territori , oltre la mera trasmissione culturale , verso la formazione integrale degli allievi. Per propria vocazione dunque l'educazione , di cui l'insegnamento ( didattica, didassi, docenza) è parte rilevante e deborda facilmente dalle angustie di prospettive limitate alla costruzione di conoscenze e di strumentalità , per attendere comunque ad un disegno formativo a tutto tondo sulle dimensioni della personalità degli individui , inclusivo delle più ampie esperienze umane , dunque secondo una tendenza che oggi diciamo ecologica

All'educazione scolastica si riservano oggi compiti di maggiore portata rispetto a quelli tradizionalmente connessi alla trasmissione culturale , ponendosi con ciò in un ambito di complessità sconosciuto agli stili scolastici anteriori. La consapevolezza di siffatta prospettiva , tuttavia, sul cui senso etico e politico e' facile convergere , conosce un'ampia sede di problematicità in riferimento agli assetti dell'odierna civiltà , soprattutto per quanto attiene alla polietricità delle sue istituzioni fondative , quali il senso civile , la cultura , i linguaggi , i sistemi di

informazione . Per taluni aspetti , si può dire che vige una dimensione contestuale ed urgente della paidea umana , radicata nel presente , irta di significati inediti in gran parte scarsamente eludibili. Di qui l'esigenza di osservare un percorso di indagine sui fini della scuola ed il suo servizio , alla luce dell'ampia ed intuibile curvatura dei problemi che vi si connettono .In tal senso , quali saperi per la scuola odierna? Quali gli sfondi culturali? Quale idea dell'uomo dotato di saperi? Quale estensione geografica e temporale dei saperi oggetto dell'istruzione scolastica ? Saperi nazionali o locali? Cosa vuol dire essenziali, cosa sono le competenze e quale il loro senso?

Intorno a questi interrogativi si configura una riflessione certamente carica di significati piuttosto rilevanti , non privi della consapevolezza della difficoltà del compito , ed a volte in tendenziale attrito con alcune tendenze dell'attuale assetto delle scuole e dei curricula scolastici rilevabili in Europa

### **Incertezza e complessità**

L'interazione che lega indissolubilmente l'azione educativa con la cultura del contesto nel quale essa si esprime , appare interessata da ulteriori motivi di problematicità dal momento che , per effetto di grandi mutamenti verificatisi nella civiltà tecnologica e massmediale., manifesta caratteri e tendenze di nuova generazione o, comunque , distinguibili da quelli della tradizione( o modernità)

Portando alla luce motivi di critica alla razionalità, fin da intuizioni cartesiane, il Novecento vede la comparsa e la maturazione di una convinzione antiscientista ed antirazionalista che lo pone fuori dai principi della scientificità di provenienza galileiana, ancorati allo sperimentalismo, all'oggettività ed alla misurazione di fenomeni osservabili. Componenti neo-esistenzialiste e fenomenologiche , unitamente alla epistemologia popperiana , infatti, determinano una piattaforma di valorizzazione dell'incertezza e della dinamicità del sapere che trova la sua più estesa espressione in quell'assetto della cultura e della filosofia della scienza che universalmente si riconosce come epistemologia della complessità. Nelle sue more , nella pluralità che la connota e nel costante senso della relatività del pensiero e delle convinzioni , la cultura si identifica con il senso che in essa assume la scientificità, con gli attributi riconosciuti al sapere , quindi con il rango che incertezza e provvisorietà fanno propri. A fronte di un sapere fortemente intriso di soggettività e di limitatezza temporale, la cultura con la quale si confronta l'educazione appare come un coacervo plurale di concetti, paradigmi, teorie, entro cui il pensiero umano esegue percorsi di ricerca del pari plurali e precari, privi della mitica pretesa dell'onniscienza e dell'eshaustività. Non più un sapere quindi univoco e tendente al semplice, ma saperi di segno plurale, disposti anche in parallelo, o in rete, concorrenziali, simultanei in quanto giustificati con la pluralità dei punti di vista. Da tale scenario scompaiono elementi connotativi tipici della scientifica

tradizionale: l'oggettività , la capacità di verificare, la certezza/verità, il preteso sviluppo lineare, continuo e positivo delle conoscenze.

### **Intenzionalità e direzionalità**

Occupava un posto ricorrente e significativo , entro la riflessione sulle condizioni di esercizio della didattica, il discorso sul paradigma della intenzionalità che , pur risalendo ad antefatti speculativi molto remoti, richiama l'attenzione di ricercatori contemporanei attenti alla individuazione delle essenziali connotazioni della didattica come teoria e come condotta educativa.

Le originarie intuizioni in questa direzione , espresse dal pensiero greco , sono rilanciate infatti già dalla speculazione medioevale più organica, legata a S. Agostino e S. Tommaso. L'Aquinate coglie "l'intentio " nelle dinamiche del comportamento umano che si muove, che "tende verso" , che esprime soggettività, quindi connessa all'agire piuttosto che all'essere, ed è quindi portatrice di volizione e di conoscenza, poichè la vita mentale è comunque intenzionale

Sia la conoscenza che la volizione sono vettori dell'agire, e qualsiasi persona che agisce è un essere dotato di intellettività e di volontà. E' tuttavia tra l'Ottocento e il Novecento che si accampa stabilmente l'associazione tra pensiero e intenzionalità , nel senso che l'intenzione è una componente costituzionale ed irriducibile , tale che non può mai dissociarsi dall'atto pensante :l'intenzionalità è peculiare caratteristica dell'uomo ed ha sede nella coscienza, e' parte strutturale dei processi mentali , caratterizza le relazioni dell'io con gli altri e con la natura .In quanto presenza della coscienza, l'atto intenzionale determina sempre l'incremento o il rinnovarsi della conoscenza e, nella realtà , la ricerca del senso e di una visione del mondo: per tale funzione, l'intenzionalità è foriera di libertà.

In qualsiasi campo dell'attività intellettuale è quindi individuata l'intenzionalità, pertanto anche nell'educazione ed in quella pratica dell'insegnamento che si definisce didattica o didassi. Ogni atto didattico è intenzionale , ritiene anzi F. Bertoldi che l'intenzione è ciò che connette l'insieme dei comportamenti nella didattica . Dunque l'intenzionalità è propria di ogni atto didattico, ovvero dell'insegnamento , in cui sia presente l'orientamento ad un fine consapevole , poichè il fine , nelle sue contestuali declinazioni (finalità, obiettivi, scelte procedurali, organizzative, valutative, ecc) esprime di per sé una intenzione

In questo senso , la natura dell'intenzionalità trova ragione ed affinità nell'approccio fenomenologico( F. Brentano, E. Husserl) che assume l'attività umana in termini di intenzionalità e di coscienza , tale da costituire l'umanità dell'uomo, ed in cui la ricerca del senso indica la linea direzionale di ogni condotta umana, sulla scorta di un intervento di interpretazione/ intuizione in cui risiede l'intenzionalità della stessa. L'intenzionalità è propria della conoscenza e della connessione che il soggetto è in grado di attivare con l'altro da sé

La complessità del sistema scolastico e dell'attività educativa è all'origine di un processo di generalizzazione dell'intenzionalità nelle varie sedi e figure che concorrono ad attivare il curricolo formativo degli allievi, quindi a collocare i momenti di assunzione consapevole della direzionalità in modo diffuso, ai vari livelli scolastici, di progettualità, di elaborazione dei programmi, di condizione dell'insegnamento, di amministrazione delle risorse, di monitoraggio del sistema. Un'ulteriore manifestazione della funzione intenzionale, in seno ai percorsi educativi, si rinviene nelle concezioni dell'apprendimento e dell'insegnamento che si affermano nel novecento, veicolate principalmente dal cognitivismo prima e dalle scienze cognitive poi. Su tale ottica teorica si fonda l'intenzionale presenza cognitiva dell'individuo in ogni tipo di comportamento, a partire da quello intellettuale, superando residui di immagini meccaniche o cumulative del processo conoscitivo. Caduto il mito dell'enciclopedismo, con cui si evocava il modello dell'accumulo progressivo dei dati conoscitivi, supposti tra loro omogenei, compatibili o sovrapponibili, si acclama l'idea di processi di costruzione ed elaborazione del sapere secondo i principi della pluralità dei punti di vista, della relazione non lineare e reticolare tra i concetti/esperienze, della presenza di incoerenze, incertezze, disordine. La stessa attività di apprendere sposta la sua focalità sui propri percorsi e modi di essere, sugli stili cognitivi, sulla capacità di organizzare il materiale apprenditivo, sui tipi di elaborazione dei concetti, ecc. di acquisizioni teoriche in ambito neuropsicologico e delle scienze cognitive, sintetizzate dalle formule dell'imparare ad imparare, dell'apprender significativo, della metacognizione.

La natura intenzionale del comportamento umano ne evoca dunque la consapevole progettualità, alla luce dell'aderenza alla contestualità ed alla insopprimibile spinta realizzativa che investe ogni aspetto delle azioni umane.

### **Educazione clinica e competenze**

Direzionata in senso individuale, empirico ed ecologico, a farsi carico della vicenda evolutiva dei singoli allievi, ovvero in aderenza alla singolarità della situazione, del contesto e della soggettività degli educatori, l'educazione (e l'insegnamento) clinica si dissocia palesemente dall'educazione tradizionale. Ispirata alle opzioni della pedagogia clinica, l'atto educativo deborda dalla pur evidente funzione di acculturazione delle nuove generazioni, per far propri territori inerenti alle organiche funzioni/competenze umane. Essa pertanto dinamizza nella sua interezza il soggetto (educazione ecologica), ponendosi come aiuto ai processi di sviluppo (educazione come relazione di aiuto), in termini ravvicinati e diretti (educazione empirica). Con ciò le si addicono tratti qualitativi propri, esprimibili nel servizio scolastico come in tutte le sedi in cui oggi hanno luogo forme di insegnamento o formazione. In qualsiasi sede, si tende oggi a farsi carico integralmente del soggetto e da considerare gli apprendimenti, comportamentali, intellettivi o

culturali, come risultanza dell'azione portata in favore degli aspetti motori, percettivi, emotivi, affettivi, intellettivi, linguistici, sociali ed operativi. Essa dunque assume finalità nel duplice ordine di competenze che si intende promuovere, e che rendono possibile l'attività individuale: le competenze culturali e / o competenze funzionali.

Sono competenze culturali la cultura, i saperi, i linguaggi, le esperienze, le norme morali, la religione, il senso comune, il senso civile, e tutto ciò che è oggetto di trasmissione tra le generazioni: esse realizzano la dimensione sapienziale dell'educazione.

Sono competenze funzionali quelle inerenti le funzioni della personalità, le capacità corporee e psicologiche che la costituiscono, quindi i movimenti, le coordinazioni, le emozioni, le percezioni, gli affetti /interessi /motivazioni, l'intelligenza, il linguaggio la relazionalità

Sostiene questa bipartizione, da molti intuita, l'idea che le competenze culturali si attivano con omogeneità e completezza quando l'individuo procede organicamente nell'avventura formativa personale e siano pertanto l'esito dello stato evolutivo dei soggetti, in particolare quando l'apprendimento e la culturalizzazione sono retti dalle necessarie condizioni emotivo -affettive e strumentali

Assunta in orientamento clinico, la seguente è la definizione dell'educazione attualmente sottoscrivibile: *l'educazione è l'aiuto intenzionale, clinico e scientificamente orientato, recato ai processi evolutivi di ciascun individuo, in relazione ai suoi bisogni soggettuali*

Tale educazione si caratterizza per i seguenti tratti clinici:

- 1. Non è solo trasmissione culturale, ma aiuto portato ai processi evolutivi (è relazione di aiuto)**
- 2. Si orienta a tutte le dimensioni ed aree della personalità umana (è ecologica)**
- 3. Attende ai processi evolutivi individuali (è individuale)**
- 4. Osserva le condizioni di ingresso di ciascuno (è diagnostica)**
- 5. Rileva le tipicità e le patologie: diversità, disagio, disabilità, patologia (è diagnostica e differenziale)**
- 6. Sfugge a modelli univoci /standard, ma tende alla individualità dei soggetti in formazione (è clinica)**
- 7. E' consapevole, progettata, dotata di tecnologia e controllata (è progettata)**
- 8. Controlla e valuta l'andamento evolutivo dei soggetti e l'efficienza dei processi (è diagnostica)**
- 9. Tende a promuovere lo sviluppo integrato della personalità, anziché selezionarla (è promozionale)**

- 10. Organizza e adatta se stessa alla individualità dei casi (è centrata sul soggetto)**
- 11. Tratta l'uomo a tutte le età (è permanente)**
- 12. Non si identifica solo con scuola e famiglia, ma è decentrata (ha sedi plurime)**
- 13. Prosegue fini assoluti (assoiologici, astorici) ed istituzionali (nel proprio contesto storico e culturale)**

E' infine possibile una comparazione d'insieme di alcuni caratteri dell'educazione, nel duplice versante dell'educazione tradizionale e clinica

<b>EDUCAZIONE</b>	
<b>tradizionale</b>	<b>clinica</b>
TRASMISSIONE CULTURALE	AIUTO ALLO SVILUPPO
INTELLETTUALISTICA	ECOLOGICA
UNIVOCA	INDIVIDUALE
ORIENTATA A UN MODELLO	DIFFERENZIALE
INTUITIVA	PROGETTATA
SELETTIVA	PROMOZIONALE DELLO SVILUPPO
CENTRATA SUL CONTESTO	CENTRATA SUL SOGGETTO
RISERVATA ALL'INFANZIA	PERMANENTE
IDENTIFICATA NELLA SCUOLA	DECENTRATA

### **La nuova unità dei saperi**

La questione è nota nelle contrade della pedagogia ed è stata oggetto, nel tempo, di teorizzazioni in parte dissimili. Il problema resta tuttavia impegnativo e non privo di urgenza, al confronto non solo della continua crisi riformistica che attende i sistemi scolastici, quanto dell'assetto plurale e complesso della cultura, dei sistemi di informazione, di accesso ad essa, di trasmissione e di lettura simbolica. Resta infatti il problema di condurre l'allievo a comprendere i saperi, nel senso di contenere, vedere nella loro dimensione globale, pur in presenza di quella poliedricità strutturale e semantica. Esiste infatti il rischio di dar luogo a culture o saperi di tipo frammentato, come una sorta di blob, di giustapposizione scombinata di elementi, tra i quali vigono legami deboli, talvolta persino inavvertiti. Per molti è questo il rango della cultura massmediale contemporanea. Risposte a questo problema, nel tentativo di garantire omogeneità, coesione e consapevole



**direzionalità al lavoro mentale , sono state rese , oltre che da Gentile , da molteplici produzioni teoriche . Ne ricordiamo alcune.**

**Lo strutturalismo pedagogico con l'idea del concetto come struttura essenziale per leggere contesti , strutture più ampie , chiavi di lettura, collante tra pensiero e realtà, agente fondamentale della costruzione del pensiero entro la cultura**

**Il concetto di alfabetizzazione culturale nei programmi / 1985 per la Scuola primaria e negli orientamenti / 1991 per la Scuola dell'infanzia , che avanza l'idea che il sapere risiede nella capacità /competenza di accedere agli elementi essenziali della cultura ( concetti di base, primari, essenziali,simboli e codici, sistemi di informazione) onde navigare in essa , muoversi autonomamente costruendo sia le conoscenze sia le capacità mentali di operare con esse. Le discipline costituiscono , in questa ottica, occasioni formative , sedi di avventure cognitive , percorsi educativi che valorizzano l'azione cognitiva del soggetto e la sua capacità di costruire conoscenze**

**L'unitarietà transdisciplinare della complessità , eretta su una visione debole delle distinzioni tra le discipline e tra i concetti contestualizzati , ove i saperi sono nomadi , si spostano tra le discipline , si collocano ai loro confini , nelle aree di sovrapposizione , in sedi transdisciplinari appunto**

**La posizione , che riprende il paradigma sovente utilizzato da E. Morin ( transdisciplinarietà / concetti nomadi), rimanda a visioni dei saperi non in forma o sequenza lineare, bensì entro sfondi reticolari, a più flessibile coesione, disponibili al possibile ed al probabile dell'azione cognitiva**

**\* Piero Crispiani**, docente presso l'Università di Macerata, già Direttore Didattico, Pedagogista Clinico, Presidente della Federazione Italiana Pedagogisti (F.I.PED), formatore di pedagogisti clinici. Dai primi anni '80, sviluppa interessi epistemologici e di professione applicata della pedagogia, da cui l'emergenza del costrutto della *pedagogia clinica*, che sostiene e pratica anche con riferimento alla didattica

Agosto 2006