

Perché scegliere la Didattica per concetti nell'Educazione Interculturale

Di Giovanna Cipollari – CVM

La scelta della “Didattica per concetti” per la realizzazione dell'Educazione Interculturale (EIC) non deriva da necessità quanto piuttosto da una relazione ideale e da una forte affinità congiunturale. Da una relazione ideale, poiché è inevitabile che, quando si vuole orientare la società verso nuovi valori, si cerchi contestualmente di cambiare la scuola. Il connubio è per così dire strutturale: come un nuovo modo di fare scuola deve, a nostro avviso, comprendere l'EIC, così un nuovo modo di educare le nuove generazioni ai valori del pluralismo, relativismo, cosmopolitismo richiede un rinnovamento del modello didattico. Da una forte affinità “congiunturale”, perché la didattica per concetti è stata fatta propria all'interno del gruppo ESCI, costituito dalla FOCSIV, negli anni '80, quando si attuava una sperimentazione coordinata dal professor E. Damiano, per affrontare nelle scuole il tema dell'educazione allo sviluppo che costituisce il fondamento dell'attuale EIC¹. Si è così creato il connubio tra l'EIC e la didattica per concetti, che è diventata uno strumento adeguato per entrare a pieno titolo nel campo della formazione in ambito scolastico, consapevoli che nella scuola occorre presentarsi con la legittimazione scientifica della ricerca didattica.² L'opzione per questo modello nella presente RA trova la sua giustificazione in una serie di motivazioni.

1) La didattica per concetti appartiene alla famiglia dei modelli del costruzionismo ovvero quelli che presuppongono un alto livello di interazione e continua costruzione di significati. Legata al cognitivismo costruttivista, salda nell'interazione due processi, quello psicologico dell'apprendimento dell'allievo, e quello culturale della disciplina. Infatti da un lato contribuisce a realizzare lo sviluppo cognitivo secondo parametri congrui alle operazioni mentali di apprendimento, dall'altro ricostruisce le strutture disciplinari nei loro elementi generativi. Le pedagogiste post-piagetiane E.H. Rosch e K. Nelson dimostrano che l'apprendimento per concetti è universale in quanto tutti, a qualsiasi latitudine e in qualsiasi tempo, acquisiscono una rappresentazione del mondo attraverso modalità di nominalizzazione, che segnano il passaggio tra l'esperienza e la memorizzazione della stessa in un *copion-script*. Se tale processo mentale è universale, allora un apprendimento per concetti rispetta la struttura cognitiva di tutti gli allievi, autoctoni e non, e quindi, attraverso l'attivazione di questa modalità, ogni allievo può apprendere. Dalla “memoria episodica” del *copion-script*, che si basa sulle relazioni dell'esperienza soggettiva nello spazio e nel tempo di eventi concreti, la didattica per concetti spinge a passare alla “memoria semantica”, ossia alla conoscenza che raggruppa i concetti in categorie, ovvero tassonomie gerarchiche che definiscono relazioni sovra-ordinate, subordinate e coordinate, in linea con la teoria della piramide di R. Carnap e la sua struttura relazionale dei concetti. Essendo le categorie generali e libere dal contesto e definendo relazioni non fisiche ma logiche, permettono di uscire dalla

¹ Si fa riferimento al *Progetto ESCI* promosso dalla FOCSIV - Federazione degli Organismi Cristiani per il Servizio Internazionale Volontario – negli anni '80 e documentato sia negli Atti dei Convegni Esci depositati presso la Federazione sia da numerose pubblicazioni quali: AA.VV., *Le migrazioni e le Marche ieri ed oggi*, Emmepiesse, Ancona 1988; AA.VV., *Interdipendenza tra il porto di Ancona e le realtà locali, nazionali ed internazionali*, Emmepiesse, Ancona 1991; G. Cipollari, *La famiglia multi-etnica nelle Marche*, Emmepiesse, Ancona, 1999; G. Cipollari - M. Filipponi, *I fondamenti etici dell'educazione interculturale*, Emmepiesse, Ancona 2000; G. Cipollari - L. Spegne, *Prepararsi all'incontro. Azione educativa e prassi interculturale*, Emmepiesse, Ancona 2001; G. Cipollari - M.G. Quagliani, *Formazione, intercultura, innovazione: professione*. Errebigrafiche, Falconara M. 2002; G. Cipollari - A. Portera, *Cultura, culture, intercultura. L'analisi dei libri di testo in chiave interculturale*, Coop. Sociale Magma, Pesaro 2004.

² La didattica per concetti, venendo temporalmente dopo la “Didattica per obiettivi”, “della ricerca”, “dello strutturalismo”, ha acquisito gli aspetti positivi dei vari modelli superandone i limiti. Infatti, mentre la didattica per obiettivi si occupa essenzialmente dell'azione di insegnamento, quella della ricerca, del soggetto in apprendimento, quella dello strutturalismo, dell'oggetto di conoscenza, la didattica per concetti riesce a riunire tutti e tre gli elementi nell'azione didattica.

visione monoculturale ed etnocentrica del dato concreto fino a recuperare, al di là delle forme specifiche di realizzazione, il bisogno o nucleo funzionale che genera la categoria o concetto fondante. Così l'“Oggetto culturale” non è un più qualcosa di statico, dato una volta per tutte, ma una costruzione in continuo divenire. Per questa via la concettualizzazione va oltre il livello esperienziale e, superando i confini del percepito e dell'informazione evenemenziale, apre nuovi mondi possibili e crea legami tra concreto ed astratto, tra spazi e tempi diversi, tra culture e realtà differenti.

La bicicletta, ad esempio, che rappresenta l'“ideal-tipo” del copione di bicicletta posseduta dagli abitanti di una zona pianeggiante e con piste ciclabili, può richiamare, con un meccanismo previsionale, sonde spaziali o intersiderali solo se si possiede con la memoria semantica il nucleo funzionale di veicolo, il quale è legato al bisogno di avere un mezzo di spostamento adeguato alle variabili di contesto. La categoria generale, decontestualizzata, crea relazioni tra parole e concetti ed essendo quella più astratta, ma anche la più economica ed efficiente, consente di ridurre la complessità del mondo, di fare deduzioni e previsioni, nonché di risolvere problemi. Sostenuta dall'insegnamento-apprendimento, essa permette di costruire una concezione del mondo a partire dal mondo stesso. La visione costruzionista dei saperi favorisce così la lettura della complessità del reale e, al tempo stesso, accompagna la presa di coscienza che i saperi, essendo delle costruzioni, hanno bisogno di continue ridefinizioni di senso e di significato, per cui vanno di volta in volta rinegoziati tra la molteplicità dei possibili, alla luce di un canone cosmopolita aperto e condiviso.

2) La didattica per concetti focalizza l'attenzione sulla programmazione per **Mappe concettuali**. La mappa concettuale, assunta come ridefinizione dei concetti sistematici ed intenzionali in chiave interculturale, rappresenta il primo passo per uscire dalle definizioni correnti, monoculturali e storicizzate, corrispondenti ad una visione di stampo positivista ed etnocentrico, non più in linea con i bisogni formativi di soggetti che vivono in una società telematica e globalizzata. Si tratta di elaborare un nuovo formato della conoscenza che superi l'alfabeto lineare e sequenziale, caratterizzato da conoscenze dichiarative legate a realtà contestuali. Le mappe, con il loro linguaggio iconico e struttura a frattali, rendono conto delle connessioni non lineari, ma organiche dei concetti fino ad includere anche conoscenze procedurali e narrative. Queste ultime permettono di recuperare l'iter di costruzione dei concetti attraverso diverse variabili che consentono l'elaborazione di definizioni comprendenti molteplici realtà e punti di vista. La struttura formale diviene in tal modo sostanza di una visione del mondo in cui l'ordine per giustapposizione si arricchisce con il linguaggio delle interconnessioni e dell'andirivieni ricorsivo. L'esperienza umana, nella molteplicità delle sue sfaccettature, può essere ripercorsa tramite il modello antropologico della personalità relazionale, che ha bisogno di saperi anch'essi colti nella loro reticolarità: la conoscenza diventa quindi assimilabile ad un processo di continuo avvicinamento a contenuti che vanno decostruiti e privati delle interpretazioni assolute, attraverso una didattica che alimenti curricoli aperti, paradigmatici, continuamente riprogettabili.

Per esplicitare meglio la portata dell'innovazione si può procedere ad un esempio. Nella dizione ufficiale presentata dal vocabolario, la parola “conflitto” è definita come “contesa rimessa alla sorte delle armi, guerra”³ secondo un'accezione che rinvia al concetto di scontro violento e armato, in un'ottica dichiarativa, fortemente storicizzata, assunta come assoluta ed universale. La revisione del termine a livello procedurale e narrativo, riconduce il conflitto a “relazione tra soggetti con pareri diversi e con esiti aperti allo scontro o alla negoziazione”. Questa accezione rende conto della possibilità di gestire il conflitto e quindi non pone come unica possibile la risoluzione violenta. Diversamente quella del dizionario, nell'identità creata con la guerra, corre l'ulteriore rischio di far ritenere educativa l'esclusione del conflitto. In verità tale idea rappresenta un'impossibilità ontologica in quanto il conflitto è elemento strutturale del dinamismo vitale. La

³ Cfr. Voce: *conflitto*, in G.C. Oli – G. Devoto, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1999.

nuova definizione si apre, invece, ad un'educazione alla responsabilità che la relazione in genere e l'incontro multietnico in particolare richiedono al di là di pericolose derive deterministiche. Si prospetta la necessità di una trasformazione in cui il centro sia non lo sfondo socioculturale bensì il soggetto disponibile al nuovo, al diverso, alle ragioni dell'altro.

Nell'approccio interculturale questo cambiamento trova il suo fondamento nella categoria ordinatrice dell'*homo migrans* che si contrappone a quella dell'*homo civis*: la prima rende conto dell'essere umano sempre in cammino, capace di mutare i propri schemi mentali e di adattarsi a nuovi ambienti, di soddisfare i propri bisogni e realizzare i propri progetti in ogni contesto di riferimento, di utilizzare il confronto per valutare se stesso e la propria cultura; la seconda resta impigliata nei limiti e nei confini che, in modo anacronistico, difendono rigide certezze. D'altra parte l'uso dei concetti reticolari svolge "anche una funzione socializzante e di costruzione cooperativa delle conoscenze facilitando azioni di confronto e di riflessione sulla validità delle relazioni"⁴. A livello didattico e disciplinare la loro ri-visitazione si avvale di una procedura di tipo socratico⁵ per cui il processo di definizione si realizza con la ricerca del "genere prossimo", ovvero la categoria nella quale l'oggetto referente si può collocare, e della "differenza specifica", ovvero l'attributo che consente di distinguerlo rispetto agli altri oggetti della categoria. Nell'esempio del conflitto, il genere prossimo è la relazione, che si caratterizza a livello di differenza specifica con la diversità di opinione dei soggetti. Queste pratiche, che da un lato rinviano a ciò che accomuna e dall'altro a ciò che differenzia, sono utili alla costruzione di una *forma mentis* aperta, non pregiudiziale, cosmopolita che leghi ed interconnetta il generale al particolare, l'universale al caso singolo, facendo leva sia sull'uguaglianza che sulla differenza quali indicatori di una relazione interculturale.

3) La didattica per concetti assume come elemento significativo ed essenziale alla sua realizzazione la **Conversazione clinica**. Di matrice piagetiana, costituisce il primo strumento con cui il formatore si accosta al formando, ovvero a colui che comunque rappresenta un "diverso" da sé, sia questi autoctono o non. Infatti un docente in qualsiasi situazione ha sempre di fronte un "alieno cognitivo" e il primo atto di riconoscimento e d'accoglienza è proprio quello di mettersi in ascolto dell'altro. In tal modo l'allievo può narrarsi, esporre le conoscenze legate al contesto della propria vita e illustrare le sue esperienze senza che si creino barriere tra lui e i compagni, perché, sia egli maghrebino o albanese o italiano, è comunque portatore di un sapere differenziato, assunto dai diversi contesti di provenienza. L'ascolto favorisce l'*epochè*, ovvero la conoscenza dell'altro nella sua dignità incondizionata. Questa fase di primo contatto è puramente diagnostica, pertanto priva di giudizio. In tal modo "l'altro" esce dall'anonimato, diventa soggetto concreto e contestualizzato, con cui entrare in contatto in un clima di riconoscimento e di autentica accoglienza.

La conversazione clinica è uno strumento didattico che rende possibile tradurre in pratica la teoria di Ausubel, secondo cui nessun apprendimento può essere significativo se non si attiva un'interazione tra il noto e il nuovo, perché il processo di apprendimento è anch'esso reticolare ed implica una stretta correlazione tra la memoria episodica e quella semantica, tra le idee possedute e le idee nuove. In particolare la transizione dalle conoscenze spontanee degli allievi a quelle sistematiche necessita il superamento dell'ostacolo epistemologico, ovvero del *mis-concetto* da cui occorre partire e sui cui bisogna lavorare per la costruzione dei saperi. Nasce così un rapporto di interdipendenza tra docente e discente che, pur rendendo conto della distanza, al tempo stesso la riduce. Il formatore infatti mette in gioco la sua stessa professionalità nella capacità di lasciarsi trasformare dall'educando, che lo interpella per aggiornare la sua didattica relazionale, in quanto l'educatore non è soltanto colui che sa, ma anche colui che entra in sintonia con l'allievo, che è

⁴ J. Novak *L'apprendimento significativo* Erikson Trento 2001, p. 196.

⁵ Cfr. E. Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004, p. 18.

sempre un soggetto nuovo, irripetibile e diverso. Del resto occorre rendere credibile al formando l'arte dell'incontro con la capacità di viverla e testimoniarla, perché l'allievo che avrà esperito ed agito un'autentica relazione con il docente sarà in grado a sua volta di progettare, favorire e creare un clima di dialogo. Da qui il compito dell'educatore di percepire i ritmi di chi ha di fronte, capire quando il tempo di un cambiamento è maturo, perché l'attenzione ai tempi dell'altro è pratica di rispetto.

Questo approccio, elevato a criterio metodologico, serve a preparare l'incontro e, se assunto come *forma mentis* con cui aprirsi alla conoscenza, crea mentalità flessibili, disposte all'ascolto e al dialogo. Gli strumenti operativi della conversazione clinica - domande di riscaldamento, stimolo, e rispecchiamento; riformulazione, sintesi - facilitano l'ascolto, inteso come fondamento del dialogo e della relazione. L'educatore diventa un punto di riferimento, fornendo l'aiuto per l'interpretazione che ognuno è chiamato a dare del senso della vita. Si manifesta così l'aspetto propriamente ermeneutico ed euristico del docente, che ha il compito di aiutare il formando ad aprirsi alla conoscenza, offrendo gli strumenti metacognitivi in grado di favorire la decostruzione di rappresentazioni etnocentriche e stereotipate. In tal modo la relazione tra educatore ed educando diventa una forma non solo di "accoglienza", di "affetto", di "esperienza emotiva", ma anche di "nuova rappresentazione della realtà". L'allievo si sente accompagnato e sorretto nella trasmissione del suo vissuto agli altri, senza rinchiudersi in dimensioni autoreferenziali, non oggettivate né distanziate.

4) Dal protocollo della conversazione clinica si ricava la *matrice cognitiva* degli allievi. La sua analisi, unita al **Compito di apprendimento**, sul quale focalizzare l'azione didattica, fornisce gli elementi per la costruzione della **Rete concettuale**. Quest'ultima organizza il "conflitto cognitivo" tra i concetti spontanei e quelli sistematici, predisponendo una strategia di lavoro d'aula ordinata in tre **Blocchi: Senso antropologico, Senso critico, Senso sistematico**. Questi, variamente disposti e combinati, segnano un percorso che, iniziato con la Conversazione Clinica, prosegue dipanando lo stesso filo dialogico e relazionale. Nel **Blocco di senso antropologico** il docente, attraverso "l'osservazione partecipata", "mette le scarpe dell'altro" e cammina con il suo allievo per esplorare le radici della sua matrice cognitiva così da ordinare i dati raccolti durante la conversazione clinica. Aiutare l'allievo a prendere coscienza dei suoi pre-concetti e dei suoi misconcetti significa offrirgli gli strumenti per costruire il proprio processo di apprendimento. Senza questo viaggio in sé stessi e nel proprio vissuto si rischia di "provocare la morte identitaria" che non permette la crescita serena ed armonica del soggetto in apprendimento.

Ciascun incremento cognitivo ed esperienziale - come Ausubel insegna - si acquista solo in un aggiustamento graduale di ciò che si scopre con ciò che si possiede. Senza un'assidua, frequentata dimestichezza con le "credenze comuni" su un certo oggetto culturale non si arriva ad acquisire i concetti sistematici. Ciò è tanto più doveroso quando l'allievo è a rischio di processi di assimilazionismo. Così ragazzi che vengono da altre culture e che sono potenzialmente interculturali, potrebbero perdere ogni possibilità di acquisire un apprendimento significativo qualora venisse meno l'azione didattica che lavora sulle relazioni e le reti tra saperi spontanei e sistematici. Dall'*epochè* della conversazione clinica e dalla simpatia del Blocco di senso Antropologico, si passa poi all'empatia del **Blocco di senso critico**, in cui il formatore promuove l'atteggiamento dello spaesamento, che consente di capire il punto di vista dell'altro e di decentrarsi dalla propria visione del mondo. Si tratta di mettere in crisi la rappresentazione del mondo dell'allievo attraverso una serie di informazioni in grado di sbilanciare le credenze espresse in fase diagnostica. Per fornire la "prova cruciale" occorre che il formatore riesca ad entrare nella rappresentazione cognitiva ed affettiva del formando: senza tale immersione non è possibile stabilire un codice comunicativo tra i due soggetti del processo di insegnamento-apprendimento. Espletate queste due fasi, allora si può iniziare l'interpretazione comparativa che mette a confronto i saperi spontanei degli allievi con quelli sistematici della scienza. Tale accesso, nella logica del

cognitivismo costruttivista, è una scoperta di concetti resi sostenibili da sapienti argomentazioni e dall'autorevolezza di fonti che, sebbene certificate, all'interno dell'ottica di EIC, assumono comunque un valore relativo. Il **Blocco di senso sistematico** è caratterizzato dalla dimensione della contrattazione, che approda ad una condivisione di concetti, appunto, sistematici, ma considerati traguardi ugualmente parziali di una rete sempre aperta e rinegoziabile.

Ne risulta che la metodologia offerta dalla pedagogia cognitivista-costruttivista di impronta piagetiana è estremamente interessante per l'EIC, poiché l'offerta di una possibile interpretazione⁶ sostenuta dallo staff ESCI, ha individuato una stretta coerenza tra metodo e contenuto: il concetto strutturalmente relazionale educa alla relazione e ricompona nel cognitivo l'emotivo-affettivo. Dunque se l'educazione interculturale ha come finalità quella di educare la persona alla relazione nella nuova società multietnica, allora non solo i contenuti ma anche i metodi e lo stesso processo di insegnamento-apprendimento devono sostenere lo scopo.

Resta da chiarire il problema della costruzione di curricula disciplinari. Esso presenta due aspetti: da un lato la definizione del rapporto tra conoscenze e saperi, tra cultura e canonizzazione; dall'altro l'organizzazione dell'insegnamento in una visione di stretta interdipendenza tra "curricolo esplicito" e "curricolo implicito". Se i saperi selezionati per costruire i curricula definiscono l'epistemologia delle discipline, esattamente come fa l'indice per un manuale, allora l'epistemologia supporta l'azione didattica e, a sua volta, viene supportata da questa. Tale azione include una serie di elementi quali il modello pedagogico di riferimento, l'organizzazione del curriculum, la tipologia degli strumenti da impiegare. La consapevolezza che è l'organizzazione a dare senso ai singoli costituenti determina l'interesse verso i rapporti che interconnettono la varietà dei dati, poiché la comprensione risulta dal significato che si evince dall'insieme. L'epistemologia costituisce dunque il parametro di decodificazione del curriculum, non soltanto nella sua dimensione esplicita ossia le finalità educative e i processi di costruzione dei saperi, ma anche in quella implicita, ossia le regole organizzative con la loro pregnanza simbolica. Di qui l'attenzione non solo ai contenuti, ovvero la realtà che viene rappresentata, ma anche ai processi, ovvero le operazioni che si compiono per elaborare quella rappresentazione e, infine, al formato, ovvero il codice di rappresentazione della realtà. L'esame del curriculum implica quindi l'individuazione dei saperi e delle modalità di presentazione degli stessi; mentre il formato e i processi variano in base all'età, i contenuti variano solo per complessità.

⁶ Dal 1982 opera all'interno della Comunità Volontari per il Mondo (ONG-FOCSIV) lo staff ESCI (acronimo per educazione alla solidarietà, comprensione, interculturalità), che promuove a livello regionale e nazionale la cultura della pace, del dialogo, della rivalutazione della differenza. Formatosi all'interno del Progetto ESCI della FOCSIV, si muove sui fronti della formazione di formatori, dell'aggiornamento dei docenti, dell'elaborazione e sperimentazione di curricula. In questa attività destinata alla scuola lo staff collabora con l'IRRE Marche nella realizzazione del Progetto "Oltre l'etnocentrismo".