



I tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento

12 |

Edo Dozio, già capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico nella scuola media e formatore presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Per la fisica il tempo si confonde con lo spazio e alcuni filosofi sostengono che il tempo non esiste, che è solo un'illusione. Soggettivamente però il tempo è la dimensione nella quale viviamo gli eventi della vita e che induce la distinzione tra passato, presente e futuro. Se il sentimento di vita stessa è per noi intimamente legato al tempo, come potrebbe non esserlo quello della crescita e dell'apprendimento? Insegnare ed apprendere non possono che svolgersi nel tempo, quando esercitiamo attività spontanee o suggeriteci da altri, con ritmi e durate diverse, collettivamente o in autonomia, pubblicamente o privatamente, con continuità, con rotture o con ritmi alterni.

Nella primissima infanzia gli apprendimenti sembrano avvenire spontaneamente secondo tempi e ritmi propri al bambino. L'intervento più o meno consapevole e a volte intenzionale, dapprima dei genitori e di altri poi, si intensifica progressivamente, trasformando i tempi del bambino nei tempi e nei ritmi determinati dalla società e dalle sue regole di funzionamento. Molto è influenzato dall'esterno, ma quando è necessario o utile tenere in considerazione il tempo proprio e altrui nell'insegnamento e nell'apprendimento?

Il tempo e lo sviluppo psicologico

Fin dall'inizio della vita di un individuo i tempi, i ritmi e le priorità dello sviluppo non sono uguali per tutti. C'è chi cresce prima e chi dopo, chi è più tonico e chi meno, chi cammina prima e chi dopo. Lo sviluppo neurologico diventa presto anche sviluppo di capacità psicologiche e cognitive. Quanto gioca il fattore biologico, ereditario o endogeno e quanto gioca l'influenza dell'ambiente, delle stimolazioni esogene? In mancanza di evidenze scientifiche condivise sulla questione di quanto queste individualità siano legate a fattori genetici e quanto agli influssi esterni, ci si trova concordi nell'affermare che l'ambiente è in ogni caso determinante nell'attualizzazione delle potenzialità filogenetiche e ontogenetiche.

Vicende come quella di Victor nell'Aveyron o di Amala e Kemala in India¹ hanno consolidato la convinzione che senza interazioni sociali con i simili non è possibile uno sviluppo psicologico e cognitivo come noi lo conosciamo nella maggioranza dei bambini.

L'attenzione dei genitori alla rapidità, alla "normalità" dello sviluppo del proprio bimbo indica come il tempo sia un elemento di interesse permanente. Quanto lo sviluppo di un bambino sia considerato "normale" è solo la risultante di un rilevamento statistico di una in-

fluenza ambientale media relativa al nostro contesto su una base biologica individuale.

Dal punto di vista pedagogico nasce subito la domanda su quanto lasciare che lo sviluppo avanzi per conto suo, in modo "naturale", e quanto invece sia utile, necessario o indispensabile influenzare questo sviluppo "spontaneo" con degli interventi che potremmo già chiamare di "insegnamento". Gli stimoli con i quali il bambino interagisce oggi nel mondo occidentalizzato sono evidentemente molto superiori a quelli di ambienti economicamente o culturalmente più poveri. Ma quanto è utile o necessario accelerare i tempi dello sviluppo e dell'apprendimento?

Nei primi decenni del secolo scorso lo psicologo bielorusso Lew Vygotskij formulava già l'idea che la conoscenza è una costruzione prima sociale e poi individuale, e che lo sviluppo è efficacemente possibile nella cosiddetta *zona di sviluppo prossimale*, ossia quella zona cognitiva immediatamente superiore allo stato del momento dell'individuo, che può così integrare l'insegnamento evolvendosi. Al teorico dello sviluppo Jean Piaget i colleghi statunitensi chiesero ripetutamente se le tappe di sviluppo cognitivo progressivo da lui descritte potessero essere accelerate o anticipate con un programma di insegnamento sistematico e finalizzato. Lo psicologo Jerome Bruner, nordamericano appunto, affermava che tutto è insegnabile a chiunque in ogni momento della vita, a condizione che la rappresentazione del concetto o dell'idea sia adeguata, implicando quindi la possibilità di accelerare lo sviluppo con modalità di insegnamento adeguate.

Howard Gardner descrive negli anni Ottanta non una, bensì sette – nove qualche anno più tardi – forme di intelligenza che si sviluppano secondo ritmi e modalità proprie e di cui ogni individuo privilegia alcune a scapito di altre². Se questa visione diversifica il concetto di intelligenza, non contribuisce invece a risolvere la questione dei tempi di sviluppo e apprendimento. La stimolazione è necessaria; quanto deve però favorire la precocità? Come spesso avviene, qualche informazione la si può ottenere dai casi estremi, nella fattispecie dai cosiddetti *superdotati*, quegli individui che mostrano uno sviluppo estremamente anticipato e – solitamente – altrettanto estremamente settoriale, disarmonico e associato a problemi di disadattamento conseguenti appunto a questo sviluppo non armonico³.

La posizione rispetto alla problematica della velocità dello sviluppo diventa facilmente ideologica, sottraen-

Note

1 Victor dell'Aveyron è un cosiddetto *enfant-loup*, descritto nell'ultimo decennio del 18. secolo in Francia, mentre Amala e Kemala sono due sorelline indiane, apparentemente allevate da una lupa e descritte da un unico testimone, il missionario Joseph Singh. Il tema dello sviluppo in assenza di interazioni sociali con simili e/o stimoli rappresenta anche un topos letterario, al più tardi a partire dalla vicenda di Kaspar Hauser, sedicenne che compare a Norimberga nel 1828, apparentemente debile, e che racconta di aver passato la vita fino a quel momento in un antro buio, nutrito a pane e acqua da mani ignote. La storia alimentò la fantasia di molti e il nome del ragazzo divenne eponimo per una serie di esperimenti su animali e per una sindrome da privazione.

2 Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. Le sette intelligenze descritte sono: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale e intrapersonale; a queste si sono aggiunte l'intelligenza naturalistica e quella filosofico-esistenziale.

3 Sul tema delle persone a sviluppo settoriale precoce vedi anche: Dozio, E. (2001). *Allievi superdotati: problema, patologia o moda? Scuola Ticinese 241* e Dozio, E. & Bontà, G. (2003). *Gli allievi "superdotati" e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola*. Bellinzona: Dipartimento dell'Istruzione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

dosi così a un dibattito scientifico, per diventare oggetto di discussione pubblica. L'armonizzazione dei sistemi scolastici svizzeri (Concordato HarmoS) o la questione dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia sono due esempi recenti di come il dibattito politico e partitico si appropri della questione dei tempi di insegnamento per veicolare un discorso molto più generale sui valori prioritari. C'è chi vorrebbe che si ottenesse lo sviluppo massimo il più rapidamente possibile e chi invece ritiene che si debba dare tempo all'infanzia senza creare eccessive pressioni⁴.

Rimane la domanda di fondo, ovvero se ambire a competenze settoriali spinte o a uno sviluppo armonioso e il più equilibrato possibile dei vari ambiti. È difficile contraddire il genetista Albert Jacquard quando formula una relazione diretta tra la – secondo lui assurda – valorizzazione estrema della velocità tipica delle società occidentali e le disuguaglianze di cui queste stesse società soffrono.

Il tempo della scuola nei tempi

Necessità sociali e condizioni psicofisiche sembrano aver determinato da sempre e in maniera intuitiva i

tempi degli apprendimenti; gli apprendimenti manuali e artigianali si svolgevano direttamente “a bottega” e per imitazione, ed erano regolati dallo sviluppo fisico, mentre l'accesso alla cultura scritta di una società veniva organizzato in luoghi deputati all'apprendimento e in tempi strettamente dipendenti dallo sviluppo che oggi chiamiamo cognitivo, risultanti dall'esperienza e quindi da un implicito concetto di norma. Quasi ovunque e sempre l'alfabetizzazione è stata prevista per bimbi di 5-6 anni, l'introduzione a temi e riflessioni più astratti per giovani di 11-12 anni, spesso in concomitanza con i riti di passaggio dalla pubertà all'età adulta. Già le tavolette di argilla del secondo millennio a.C. ritrovate in Mesopotamia testimoniano di una organizzazione di tempi e luoghi specifici per l'insegnamento della scrittura. Le esigenze di una società determinano sia quantitativamente sia nella sua durata l'accesso all'alfabetizzazione prima, e alla formazione culturale poi, innescando quindi quel circolo che definiamo di regola *sviluppo sociale*. Nella Grecia classica la formazione prevedeva la *paideia* fisica e quella psichica, supponendo un legame tra sviluppo fisico e cognitivo finalizzato all'integrazione della persona nella

Note

4

Di tanto in tanto leggiamo sui giornali della preoccupazione per il numero elevato di suicidi infantili dovuti allo stress scolastico in Giappone o in Corea.

polis; a seconda quindi del ruolo che la società avrebbe attribuito all'individuo l'educazione si limitava agli aspetti fisici, oppure continuava attraverso l'educazione militare per finire con l'alfabetizzazione e l'accesso alle arti della parola.

Si stima che all'apogeo della civiltà romana il 10% della popolazione avesse diritto al tempo per imparare a scrivere. Il Cristianesimo dapprima, l'Umanesimo e il Rinascimento poi, riprendono l'idea della centralità e funzionalità dell'educazione e della formazione per un progetto sociale e/o esistenziale più globale. Tempi e luoghi appositi per la formazione si diffondono soprattutto a partire dai movimenti gesuitici del Nord Europa, determinati e scanditi dal pensiero religioso improntato alla missione e all'educazione.

Le necessità di una società agricola e religiosa determinano anche in Ticino i tempi della scuola, a partire dalle poche settimane d'insegnamento degli esordi della scuola popolare, fino all'istituzione di vacanze in concomitanza con attività di raccolta e lavorazione dei prodotti della terra che regolano ancora oggi l'anno scolastico. Con la generalizzazione dell'insegnamento pubblico obbligatorio, il tempo della scuola diventa più organizzato. Anni scolastici, trimestri, semestri o periodi scandiscono il tempo. Le finalità sono precisate sulla base di quanto si ritiene sia interessante, utile o necessario che i giovani imparino.

Le modalità di organizzazione del tempo scolastico possono essere molto diverse a seconda se la scuola mette l'accento sull'insegnamento o sull'apprendimento, quindi all'interno di un *continuum* che va dalla logica dell'offerta alla logica della ricerca della riuscita.

Il tempo dell'offerta

La frequenza della scuola da parte dell'allievo si svolge su tempi determinati e strutturati, durante i quali il docente "distribuisce" o "trasmette" quei contenuti che la società ritiene rilevanti e che sono/erano formalizzati nei "programmi scolastici". L'offerta è uguale per tutti gli allievi ed è determinata innanzitutto dall'età anagrafica che risulta essere il criterio principale nella scansione di contenuti e obiettivi di insegnamento nel tempo. L'insegnamento raggiunge ognuno nella sua diversità e l'apprendimento ottenuto è largamente influenzato da una serie di fattori psicologici e socioculturali relativi all'ambiente di provenienza e/o nel quale l'allievo è cresciuto. Si distinguono facilmente un tempo dell'insegnamento in comune e un tempo dell'apprendimento



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

che può avvenire in classe, apprendimento che non sempre si raggiunge e che viene delegato al lavoro a casa o all'aiuto familiare. La velocità in quanto ritmo della progressione è intuitivamente calibrata sul profilo di un allievo ritenuto standard che scandisce la successione degli argomenti o degli esercizi. Non tutti gli allievi però corrispondono a quel profilo medio e vanno a costituire quella parte bassa della curva di Gauss dei risultati scolastici prevista da questa concezione. Secondo la logica dell'offerta della lezione, i risultati degli allievi si distribuiscono secondo una curva normale con pochi buoni risultati, molti medi e più o meno pochi risultati scarsi a dipendenza del grado di selettività attribuito socialmente alla materia o al settore scolastico. L'autonomia degli allievi, necessaria per l'apprendimento, in-

fluenza il loro grado di successo. L'attribuzione di insufficienze nella valutazione e la bocciatura permettono di individuare i migliori, quelli che più rapidamente – o almeno entro i tempi stabiliti – riescono a superare le prove di verifica. Il tempo dell'insegnamento non è tuttavia direttamente dipendente dal tempo dell'apprendimento, nel senso che il docente calibra la durata di un tema insegnato più sul grado di approfondimento che intende raggiungere che sui risultati ottenuti dagli allievi. Disponendo il docente di un tempo finito (la lezione, il semestre, l'anno scolastico) per trattare la materia prevista, il risultato che l'allievo ottiene non influisce che minimamente sulla gestione del tempo.

Il tempo per la riuscita

Se a un'estremità del *continuum* troviamo l'insegnamento come offerta a cui gli allievi devono far corrispondere un loro autonomo apprendimento, all'altro estremo abbiamo un modello di insegnamento che mette l'accento sui processi di apprendimento degli allievi cercando di rispettarne tempi e modi differenti. La centralità data all'apprendimento non rende possibile la determinazione a priori del tempo necessario per raggiungere gli obiettivi formativi. Anche secondo questo modello però il docente non dispone di un tempo infinito per provocare gli apprendimenti mirati, per cui deve diversificare le modalità di lavoro degli allievi affinché giungano nella massima misura possibile all'apprendimento. La finalità prima è non solo di offrire a tutti una proposta calibrata, bensì di portare tutti o quasi ad acquisire l'essenziale di quanto viene proposto come oggetto di apprendimento. Portare tutti alla riuscita è però difficile, per cui va considerata anche la possibilità che nei limiti di tempo concessi alcuni allievi nonostante la differenziazione didattica messa in atto non raggiungano quanto previsto.

Nella scuola il tempo per insegnare e il tempo per imparare sono contati. È contato il tempo del docente per presentare quanto ha deciso di proporre, per affrontare con la classe i temi centrali, per scoprire con gli allievi i concetti chiave, per raggiungere gli obiettivi formativi previsti. All'allievo è contato il tempo per soddisfare le esigenze dell'insegnamento, per superare gli ostacoli che la scuola gli pone in momenti definiti non da lui stesso. È possibile che la scuola impieghi troppo tempo per insegnargli cose ovvie che ha già capito o che non gli conceda tempo a sufficienza per capire qualcosa che gli pare complicato, a volte poco interessante.

Il tempo di apprendere

Immaginando di non avere limiti nel tempo a disposizione, si potrebbe pensare che tutti gli allievi possano un giorno o l'altro raggiungere gli obiettivi di apprendimento minimi. Ciò non corrisponde né alla realtà né ai bisogni della società. La domanda da porsi riguarda quindi le condizioni necessarie affinché la maggioranza degli allievi apprenda nei limiti di tempo previsti.

L'apprendimento avviene nell'interfaccia fra la proposta del docente sulla base della logica della materia o del suo modo di organizzarla, e la logica degli allievi nei loro singoli percorsi, con i loro ritmi individuali, la relativa lentezza o rapidità, e anche secondo l'interesse e il coinvolgimento che ne derivano. Costruire un modello mentale del fenomeno o del concetto in esame, coerente con quello presentato dal docente, richiede tempo e – soprattutto – motivazione, la quale a sua volta si radica nell'immagine di sé e nella fiducia di poterlo fare. La scuola sembra talvolta trasmettere il messaggio che ciò che in realtà conta non è l'acquisizione vera, vale a dire l'adattamento del proprio modello concettuale a quello scientificamente o socialmente condiviso, bensì la riuscita scolastica, cioè la soddisfazione delle richieste contenute nelle verifiche. Questa concezione o esperienza costituisce una interferenza maggiore nella messa in atto di quanto sarebbe necessario per apprendere veramente, compreso l'investimento di tempo. La fretta del voler riuscire impedisce la lentezza necessaria alla ricerca della comprensione e della coerenza.

Affermare che dare o avere più tempo permetta un apprendimento più efficace non significa nulla; la maturazione cognitiva (e non solo) e un'organizzazione del pensiero sempre più complessa non aumentano semplicemente con il passare del tempo; esse richiedono invece stimoli, interazioni e condizioni emotive. Nella situazione scolastica gli stimoli sono costituiti principalmente dalle consegne di lavoro, vale a dire dai compiti cognitivi richiesti attorno a un oggetto di conoscenza che ha da essere a sua volta possibilmente interessante. Tanto più vicino le consegne e gli stimoli si situano a quel non facile equilibrio tra difficoltà e possibilità di superarla, tanto più grande è la probabilità che l'allievo investa tempo e lavoro cognitivo vero.

Appare chiaro che il tempo non è la sola risorsa disponibile per far fronte alle diseguaglianze fra gli allievi o alle loro difficoltà di apprendimento. Dare più tempo non risolve i problemi. È piuttosto la qualità degli sti-

moli forniti che risulta determinante. Le risorse messe in gioco dalla scuola e dai docenti non possono che essere diverse in funzione delle necessità di ognuno, al di là dell'equità democratica. Nessuno mette in discussione, come scriveva Philippe Perrenoud⁵, che in un ospedale si mettano in campo più risorse per i casi più gravi, mentre a scuola si persiste nel difendere una equità formale di tempo e mezzi a disposizione degli allievi indipendentemente dalle loro necessità. I genitori dal canto loro chiedono il meglio per i loro figli, indipendentemente dal fatto che abbiano facilità o difficoltà ad apprendere. Le differenze di trattamento sono quindi una condizione positiva perché tutti nella società-scuola raggiungano gli obiettivi previsti. Solo così anche gli insegnanti oseranno differenziare in funzione della distanza dagli obiettivi, senza essere ingiusti e senza compromettere il progresso di tutti, anche di chi riesce con più facilità.

Il tempo per insegnare e valutare

Nella logica dell'offerta, il tempo a disposizione sembra insufficiente, perché si vorrebbe approfondire il tema, articolarlo meglio, rendere giustizia all'interesse disciplinare ad esso legato; nella logica della riuscita di tutti o della maggioranza degli allievi, il tempo sembra insufficiente per veramente tenere conto dei bisogni di ognuno, malgrado si sia disposti a concentrarsi sull'essenziale del tema; come dire che il tempo è e rimane un problema, da qualsiasi punto di vista lo si consideri. E se ponessimo la questione del tempo non, come d'abitudine, rispetto al risparmio o al guadagno, bensì in termini di efficacia della perdita di tempo? Ciò che appare come perdita di tempo secondo lo sguardo disciplinare può infatti essere un guadagno se misurato con la solidità dell'apprendimento; attività eventualmente più costose in tempo ma più significative cognitivamente si iscrivono però in un sistema scolastico scandito per lo più da prove di verifica – magari addirittura programmate all'inizio del periodo o dell'anno – che tiene poco conto della reale progressione dell'apprendimento. Per l'allievo questo rinforza l'idea che imparare significhi riuscire nelle prove. Paradossalmente, la richiesta di pianificare nel tempo le verifiche mira di regola a evitare un sovraccarico degli allievi, senza considerare che questa misura cambia le regole del gioco: “non ho il tempo per imparare” però “ho un limite di tempo entro il quale devo dimostrare di aver appreso”. Ora: “studio per imparare o per superare la prova?”.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

“Valuto per osservare una progressione negli apprendimenti o per distinguere chi riesce da chi non riesce?”.

La riflessione sul tempo e sulla sua gestione a scuola pone dunque anche la domanda sullo scopo della valutazione: è utile per disporre di una classificazione degli allievi⁶, per distinguere chi può proseguire verso certe filiere da chi va indirizzato altrove, oppure per verificare se l'acquisizione delle competenze fondamentali è avvenuta e se non fosse il caso, rimediare?

È evidente che sempre di un equilibrio si deve trattare; se troppe acquisizioni non sono avvenute entro i tempi istituzionali la domanda diventa se lasciar proseguire l'allievo nel curriculum scolastico oppure se fermarlo. La bocciatura come sanzione non è efficace, anzi controproducente; la ripetizione intesa come “moratoria”, concordata o chiarita con l'allievo e la sua famiglia, affinché egli possa disporre di più tempo (e altri percorsi) per raggiungere gli apprendimenti, invece, può essere utile, a condizione che essa sia anche emotivamente compresa come occasione e non punizione o attestazione di incapacità. Nessun sapere si costruisce una volta per tutte; la psicologia cognitiva prima, e le neuroscienze oggi ben dimostrano che una acquisizione si consolida per riattivazione e riorganizzazione secondo modalità e a intervalli diversi, che rappresentano condizioni essenziali per una modifica duratura delle reti neurali attivate. La pianificazione della

Note

5 Perrenoud, Ph. (2009). Le temps: une ressource surestimée dans la lutte contre l'échec scolaire. *Résonances*, 7, pp. 4-7.

6 Fino agli anni Settanta del secolo scorso, anche in Ticino la valutazione era definita “classificazione” e sancita con note; era quindi evidente che l'obiettivo era l'identificazione delle future élite promesse agli studi superiori.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

scolarità in anni e classi non favorisce una gestione consapevole di questo aspetto, accentua invece l'idea che un tema trattato in un momento precedente o con un docente precedente corrisponda a un'acquisizione definitiva, che se non verificata è indice di scarsa qualità dell'insegnamento⁷. Il docente generalista della scuola dell'infanzia o elementare fortunatamente gode di maggior flessibilità di quanto non sia possibile nei settori successivi.

Una scuola che potesse dire “abbiamo il tempo necessario affinché ogni allievo acquisisca ciò di cui lui e la società hanno bisogno” sarebbe una scuola senza tappe scolastiche legate all'età anagrafica, in cui le modalità di insegnamento sarebbero dettate dagli obiettivi di apprendimento e dal funzionamento dell'allievo e non dalla logica disciplinare, e in cui la valutazione sarebbe la descrizione di ciò che è stato acquisito. Sarebbe una scuola in cui il tempo rappresenterebbe una variabile e non – come ora – una delle poche costanti del sistema alla quale proprio per questa sua posizione

“privilegiata” si funzionalizzano molto altri aspetti: ordine e disciplina in classe sono necessari per non perdere tempo e garantire un'organizzazione efficace. È l'ora-lezione a scandire la gestione delle attività più che la loro efficacia, gli allievi occupati in altri percorsi o attività sono percepiti come una perdita di risorse di tempo per il docente.

La scuola mantiene i tempi e i ritmi stabiliti da lungo tempo ed impone questi tempi agli allievi. Per apprendere, per organizzare il proprio pensiero sono necessarie calma e lentezza; a volte è necessario fermare il tempo.

Note

7

L'organizzazione del Concordato HarmoS prevede che la percorrenza degli anni scolastici possa essere più flessibile nel tempo, con percorsi rallentati o accelerati in funzione delle esigenze dell'allievo.