

Identità del docente, identità dell'allievo in un contesto di senso

Conferenza del Professor Marco Dallari

USI: Giovedì 31 agosto 2006

Premessa

La commissione del 3° circondario ha deciso, in seguito alle giornate circondariali del 31 agosto e 1° settembre 2006, di consegnare ad ogni Istituto una sintesi che si compone:

- del CD con la versione integrale della conferenza,
- della sintesi elaborata in ambito commissionale.

Per quest'ultima va sottolineato l'importante lavoro di ascolto e trascrizione in un registro con una scelta che pone il discorso contenuto nel documento ancora a metà strada tra il codice orale e quello scritto. Lo scopo principale è stato quello di non perdere la freschezza dell'esposizione.

Si è nella convinzione che un testo scritto che riassume il contenuto del CD possa facilitare il ritorno sul tema allo scopo di riprendere l'importante tema attraverso lo strumento della lettura che permette maggiori possibilità di inferenza e offre maggiori stimoli per un approfondimento.

Durante l'ascolto e la lettura dei documenti, l'interpretazione fatta nello sforzo di produrre una buona sintesi che ha portato alla riscrittura del testo della conferenza ci si è resi conto della profondità del discorso di Dallari, delle possibili letture del suo intervento a più livelli di significato, delle possibili tracce di ricerca nei più svariati ambiti, tutti tra di loro connessi, come: l'interdisciplinarietà, la narrazione, la cognizione e la metacognizione.

Consegnando questi testi agli istituti si auspica quindi che fungano da stimolo per riflessioni ed approfondimenti.

In questo lavoro si è deciso di tralasciare la riscrittura del commento ai diversi ateliers perché ritenuto di secondaria importanza rispetto agli aspetti essenziali contenuti nel discorso.

La commissione di circondario si felicita con tutte le/i docenti per l'interesse dimostrato per un tema di centrale importanza come quello presentato ricordando in particolare che la scelta è emersa lentamente, nel corso di un intero anno scolastico attraverso riflessioni che hanno visto coinvolte tutte/i.

Per il futuro l'intenzione è di allargare e approfondire la riflessione sui temi principali connessi allo scopo di costruire assieme un modello coerente di riferimento che possa servire da base per tutte le attività e per la costruzione di progetti concreti nell'ambito degli istituti che siano in grado di coinvolgere al massimo l'attività scolastica nello spirito auspicato.

1. Il concetto d'identità

L'identità personale è un tema cruciale sia per quello che riguarda gli allievi - i soggetti in formazione, sia per quello che riguarda gli insegnanti.

Un tema questo che nella scuola in generale a partire dalle elementari non è mai stato oggetto di programmazione, non è mai stato esplicitato come obiettivo del processo formativo. Lo è stato di più negli ordini di scuola inferiori, per esempio nella scuola dell'infanzia, dove si sa che si lavora più sul bambino che sulle sue conoscenze, sulle cose che deve imparare. Anche per i più piccoli allievi le conoscenze sono molto importanti; man mano che si cresce poi sembra quasi che i programmi e i contenuti prendano il sopravvento sull'esigenza di mettere nei nostri obiettivi formativi la **formazione dell'identità**.

Oggi l'attenzione sull'identità è crescente ma in ragione soprattutto della multietnicità dei partecipanti al consesso formativo. Da quando ci sono fenomeni di emigrazione, da quando soggetti

differenti, per provenienze culturali, si trovano nella scuola, si pone il problema dell'identità, come se fosse solo un problema d'identità antropologica, di appartenenza.

Non è così, perché se è vero che, in un progetto correttamente multiculturale, noi insegnanti dobbiamo avere il massimo rispetto e la massima attenzione per le culture di provenienza dei nostri allievi, è anche vero che molte volte **nella scuola si deve proprio traghettare il cambiamento dal modello identitario dei genitori a quello dei figli.**

Quindi a volte bisogna stare attenti che l'attenzione ai problemi della multiculturalità non consista nel rispedire le istanze di cambiamento degli allievi al mittente delle loro famiglie d'origine, che come sappiamo non sempre sono portatori di modelli compatibili con una pluralità di punti di vista. Un'identità europea, un po' confusa, ma tutto sommato presente, come sostenuto da Todorov, Anna Arendt, Julia Kristeva, è proprio quella della pluralità, della molteplicità e della capacità di convivere tra persone diverse con riferimenti identitari differenti.

Cos'è l'identità personale?

Come possiamo definirla?

Giovanni Jervis, psichiatra italiano, ha dato la definizione **dell'identità personale: è riconoscersi ed essere riconosciuti.**

Ciascuno di noi ha un'identità decentemente strutturata quando si riconosce; ad esempio, guardandosi allo specchio, sa rispondere banalmente alla domanda "*Chi sono?*", ma anche quando le persone che fanno parte del suo contesto esistenziale lo/la riconoscono.

L'importante è che l'autoriconoscimento, e l'eteroriconoscimento possano coincidere totalmente, o almeno in parte.

Voglio dire che se io sono convinto di essere un professore sulla soglia della terza età e alla mattina uscendo di casa, tre o quattro persone che incontro mi dicono "*Buongiorno, signorina!*", ho diritto d'andare in crisi d'identità. Perché i casi sono due: o questi vedono qualche cosa che non c'è, oppure io sbaglio autorappresentazione.

Il problema dell'riconoscimento dell'altro è fondamentale per tutti noi.

Per i bambini la preoccupazione è immediata, più sono piccoli, più l'identità è ancora poco strutturata e ancora in formazione e perciò hanno continuamente bisogno di conferme.

Nel film intitolato "*La Famiglia*", c'è un episodio in cui il nipotino di questa famiglia ha uno zio gerarca fascista, nonché un po' tontolone, che gli vuole molto bene, ma un po' approssimativo nei suoi metodi pedagogici e per gioco un giorno questo zio fa finta di non vedere il bambino.

Entra in casa, il bambino gli corre incontro e lui comincia a chiedere dove si trova il nipotino. Il bambino risponde che si trova davanti a lui e lo zio continua a far finta di non vederlo e a chiamarlo. Le donne in casa stanno al gioco.

Dopo 3 minuti il bambino ha una crisi isterica e un attacco para-epilettico, perché teme di non esserci davvero.

I bambini molto piccoli in una certa fase dello sviluppo hanno paura di addormentarsi, è quella fase in cui è faticosissimo raccontargli fiabe, stare lì per addormentarli, proprio perché hanno paura di non risvegliarsi più, di sparire, perdendo la coscienza di sé, il riconoscimento continuo.

Non è la morte, è proprio la perdita della coscienza dell'identità. Questo avviene perché l'identità è ancora particolarmente fragile. Noi adulti, addormentandoci, abbiamo la seria probabilità di svegliarci il giorno dopo, identici, o almeno lo crediamo, cioè con lo stesso apparato identitario, quello con cui ci siamo addormentati.

Riconoscersi ed essere riconosciuti è particolarmente importante nel mondo della scuola.

La persona che scommette, magari involontariamente la propria identità personale sull'autoriconoscimento, spesso diventa un sociopatico, cioè un disadattato, in pratica una persona che cura il rapporto solo con se stesso/a e non considera il riconoscimento dell'altro.

È una persona che ha in sé un rapporto particolare, però gli altri non lo riconoscono come tale. Dal minimo disadattamento fino alla pazzia, il problema dell'identità autoriferita è questo.

Ma c'è anche il problema opposto.

C'è un'identità che ha continuamente ed esclusivamente bisogno della conferma dell'altro, per cui il soggetto esagera, va troppo dalla parte del riconoscimento dell'altro e, pur di essere riconosciuto, obbedisce a tutte le istanze del gruppo di appartenenza. Quindi se il gruppo gli chiede di essere in un certo modo, lui rinuncia alla propria esigenza individuale, alle proprie tensioni e ai propri desideri per assecondare i propri interlocutori e per essere riconosciuto.

Pensate per esempio a quando l'omosessualità era un tabù molto più forte di quanto non lo sia oggi. Personaggi pubblici come, ad esempio, attori omosessuali, non potevano dire di esserlo, perché altrimenti non sarebbero stati riconosciuti come idonei a svolgere quei ruoli che gli venivano attribuiti, come se un attore non potesse fare parti diverse da quelle della propria identità personale. Queste persone erano costrette a fingere continuamente in pubblico.

Quando la falsificazione identitaria diventa quotidiana, di routine, chiaramente è drammatico.

Pensate che nel mondo della scuola, nel mondo dell'educazione questo avviene quotidianamente, perché in realtà molte volte l'attesa, a partire dalla famiglia, della madre soprattutto, è che la/il figlia/o sia in un certo modo fin da quando lo tiene nella pancia.

Senza volerlo compie operazioni di rinforzo, perché cresca, abbia un certo carattere, certe inclinazioni.

Lo psichiatra e psicanalista Carotenuto, diceva che il bambino che cresce deve tradire, perché senza questo tradimento dell'attesa del genitore, non può costruire la propria identità ma lo farebbe sul modello dell'attesa e del rinforzo.

La scuola è spesso complice di questa operazione, in quanto non ha un'attenzione particolare e pratica del racconto di se stessi, di ricerca dell'identità e dell'interiorità; *s'impara e si è più o meno bravi se lo si è nella situazione cognitiva e si dimostra di avere imparato.*

I soggetti più fragili spesso diventano i primi della classe per essere riconosciuti come bravi, perché sono deboli nei confronti di se stessi, perché fanno fatica a riconoscersi.

Pensate per esempio a questi adolescenti un po' grassi, un po' brufolosi, che cominciano a studiare come pazzi, perché in questo modo sono riconosciuti e gratificati.

Molte volte la scuola premia questi comportamenti e prende a modelli questi soggetti, che invece dovrebbero essere mandati dall'analista insieme alla loro mamma. I bambini che sanno anche dire basta all'offerta e alla richiesta dei formatori devono essere rispettati, perché devono costruire la propria identità, le proprie relazioni, devono per esempio trasgredire, perché senza trasgressione, senza tradimento, come dice Carotenuto, non c'è conquista dell'autonomia. Questa passa già dal bambino piccolissimo attraverso la fase dei "no", quella che la psicologia chiama fase dell'opposizione. In sostanza è la scoperta che si può fare qualcosa di diverso da quello che è stato chiesto: ecco il riconoscersi.

Un esempio per capirci meglio; se la mamma dice:

"La marmellata non si tocca!", il bambino lo fa e scopre che non arrivano fulmini dal cielo. La scoperta del limite del potere della mamma permette al bambino di avviare i processi di autoriconoscimento, di autocostruzione dell'identità e di una continua mediazione.

La scuola deve proporre un'offerta cognitiva, di sapere, di conoscenze e di pratiche di rielaborazione che consentano al soggetto di rappresentarsi in maniera autentica. Dobbiamo fare in modo che la nostra offerta formativa non sia alienante, che non porti il soggetto fuori da sé, come succede al bambino brufoloso, ma che consenta al soggetto di scoprirsi e di costruirsi meglio.

2. Categorie riguardanti l'identità

Noi occidentali per conoscere le cose tendiamo a smontarle. Siamo analitici, siamo tassonomici, anche quando non dovremmo esserlo.

L'identità è una cosa unitaria, misteriosa e molto complessa, però proviamo a smontarla lo stesso, in quattro parti, avendo sempre l'accortezza di considerarle assieme.

1.- Uno dei primi indicatori, una delle prime funzioni dell'identità è senz'altro quella, che con un termine mutuato alla psicomotricità, possiamo chiamare l'**identità cenestetica**.

Essa riguarda il corpo e la coscienza di esserci, di essere materialmente nel mondo.

Questa identità, questa cenestesi identitaria si sviluppa fin dai primi giorni di vita, secondo dei fisiologi anche nella fase uterina, quando per esempio i bambini, i feti, si mettono il pollice in bocca.

Cominciano ad avere una percezione non tanto del pollice ma della bocca, cioè scoprono di avere delle sensibilità e quindi di entrare in relazione col mondo.

Il bambino messo da piccolissimo nella culla si accorge di avere un peso.

A partire da questa sensazione di essere corpo e di essere una cosa in un ambiente col quale si entra percettivamente in contatto, comincia la coscienza cenestetica, che molte volte nella nostra simbolica e occidentale cultura viene spostata, mascherata e spesso un po' confusa.

Pensate per esempio come l'anoressia o tutte le manifestazioni para-anoressiche sono in fondo una cattiva coscienza cenestetica, perché il bambino che vuole dimagrire in maniera isterica ha una rappresentazione ideale del proprio corpo, del proprio apparato digerente, che non corrisponde alla realtà.

Un conto è essere magri, diverso è voler sparire, negare di aver bisogno di cibo, negare di avere un peso.

Nella storia dell'arte e nella storia della psicologia il paradigma della bellezza dei corpi è sempre femminile, poi, grazie all'arte greca, si scopre anche la bellezza del corpo maschile. Nell'immaginario sia maschile, che femminile, il paradigma della bellezza del corpo è sempre quello della donna.

Ci si è chiesti il perché.

Una risposta possibile l'hanno data gli psicanalisti, i quali dicono che nella nostra esperienza infantile il bello e il buono sono attaccati (rapporto fisico gratificante), e si distinguono in seguito. La prima esperienza di relazione fisica appagante è quella con il corpo della madre, per questo motivo il modello della bellezza, è sempre quella del corpo femminile.

Tornando al concetto dell'identità cenestetica possiamo affermare che si pone all'inizio dell'esistenza e continua, perché la coscienza e l'accettazione del proprio corpo è uno dei problemi più difficili da districare del nostro mondo.

Essendo animali simbolici riceviamo sul nostro corpo delle informazioni che non sono dirette, ma abbiamo bisogno di deviarle attraverso degli apparati simbolici. Non sentiamo il nostro stomaco, se non abbiamo letto o ci hanno detto di averlo.

Molte volte la rappresentazione del nostro bisogno, la nostra autorappresentazione e il nostro riconoscerci, è diverso da come siamo.

Esempio:

vi sarà capitato di vedere che tanta gente ha fastidio della propria immagine fotografica, non vogliono essere fotografati; se sono costretti scelgono come foto da tenere quella che non gli somiglia, perché la loro immagine è diversa da quella che vedono gli altri.

La scuola non ha un rapporto con i corpi utile a sviluppare la coscienza cenestetica, ma al contrario, in classe, il corpo è spesso censurato, negato o comunque messo molto da parte.

Nei momenti di educazione fisica il rischio è quello di raggiungere una prestazione e quindi ancora una volta l'apparire, l'essere riconosciuto e non lo scoprire un buon rapporto di rappresentazione con il proprio corpo.

Certamente le macrostrutture ludiche per l'infanzia, tutte quelle cose che ci sono nella scuola dell'infanzia che servono proprio a scoprire cosa è capace di fare il corpo, si può dire che funzionano molto meglio di una partita di calcio, perché la partita è solo una prestazione, addirittura la falsificazione di una prestazione del corpo, perché è solo un piede che funziona o una mano.

- 2.- Altro concetto fondamentale dell'identità è quella, che nella psicologia americana è definita **l'identità convenzionale**, cioè tutta quella parte della nostra identità che non dipende dalla natura, ma dalla cultura, cioè: il nome, l'appartenenza ad una famiglia, il cognome, l'appartenenza ad un gruppo culturale, religioso, ecc... .

Ci sono delle cose che noi crediamo naturali ed invece sono convenzionali.

Per esempio l'identità di genere, perché è chiaro che ha una base di naturalità, di fisiologicità. Quando un bambino riceve informazioni sul suo genere (maschio o femmina) non le ottiene in ragione della scoperta del fondamento fisiologico del suo essere bambino. Cioè riceve sulla sua identità di genere informazioni, suggerimenti, modelli d'identificazione che sono convenzionali.

L'informazione sul genere è inevitabile, però siamo consci del fatto che la nostra identità di genere è culturale, non naturale.

L'identità di genere e i modi in cui i bambini imparano a comportarsi da maschi o da femmine, è diverso nelle varie culture. Abbiamo delle bambine che imparano da piccolissime a comportarsi in maniera seduttiva e dei bambini che imparano da piccolissimi a comportarsi in maniera auto-diclatoria, un po' auto-affermativa.

Questo non dipende naturalmente da apparati ormonali, che per lo più tacciono nei bambini piccoli ma dipendono da modelli.

Pensate per esempio come le bambole fino a pochi anni fa, fino alla Barbie, erano bambole che si prestavano solamente a giochi imitativi; era un giocattolo con cui la bambina giocava a fare la mamma o la maestra. comunque assumeva su di sé il ruolo in cui il giocattolo faceva da apparato d'accompagnamento.

I maschietti avevano i soldatini che non sono per gioco imitativo ma bensì per gioco proiettivo, cioè io non accudisco il soldatino ma divento il soldatino. Sposto la mia identità sul soldatino che al posto mio compie delle azioni.

Questo per parecchi secoli è stata una delle grandi differenze delle modalità di gioco femminile e maschile. Poi arriva la Barbie e nel bene e nel male, secondo me molto nel bene, rivoluziona tutto, perché la Barbie è un soldatino, cioè non è la figlia della bambina che gioca con lei, ma la sostituisce.

Oggi vediamo delle post-Barbie inquietanti, le cosiddette *Bratz*, che non sono delle bambine, delle signorine ma "delle zoccole", vestite e truccate in maniera orribile.

Il fatto poi che le bambine chiedano e usino per giocare, fin da piccolissime, degli apparati che rendono la loro identità di genere così uguale a dei modelli più esasperati, tipo televisivo, confermati dai giocattoli, ecco che possiamo fare delle riflessioni inquietanti.

Gli stessi maschi che si atteggiavano sempre ad essere stupidi e muscolosi, perché pensano di riuscire a fare soldi e a cuccare (es. Totti), è inquietante, perché questo non ha nulla a che vedere con la naturalità dell'identità di genere, ma è bensì un'identità culturale.

Rispetto a questo la scuola può fare molto, evitando l'ambivalenza dei processi d'identificazione. Giustamente insegnanti e operatori dell'educazione sono molto attenti, addirittura quasi spaventati, all'ipotesi di diventare modelli identificatori; d'altra parte questo è inevitabile e del tutto positivo.

Cioè se i pochi maschi che sono presenti nella scuola riescono a entrare in concorrenza con Totti, per quanto noi che ci occupiamo dell'educazione siamo poveri e fragili, anche dal punto di vista identitario però facciamo già un bel lavoro, almeno mettiamo in discussione questi stereotipi.

Lo stare in un laboratorio, lo scendere dalla cattedra, il riuscire ad entrare in una relazione che ricorda più l'animazione che l'insegnamento, è una cosa che aiuta curiosamente a sviluppare l'identità cenestetica e l'identità di genere, perché i corpi entrano in scena e scoprono come sono e come possono essere riconoscibili in base a qualcosa che non sia lo stereotipo ma la costruzione dell'assestamento del modello culturale.

- 3.- Un'altra funzione dell'identità è l'**identità estetica**, cioè quella che riguarda l'affettività, quindi l'educazione sentimentale, i gusti ed il carattere.

Pensate come questo nel modello educativo razionalista occidentale, non dico nemmeno per quanto riguarda la scuola, non solo non è curato, non è oggetto di educazione, di attenzione, ma è visto con qualche sospetto, perché alla donna è concessa qualche lacrima e qualche commozione, al maschio neanche quello.

L'apprendimento è qualcosa che deve raffreddarsi; la ragione è ostacolata dalle emozioni, dai sentimenti.

Tutta la dimensione estetica, termine usato impropriamente per occuparsi di arte e del cosiddetto bello, che per i bambini ha poi un valore molto relativo. Anche con gli adulti, visto che l'arte contemporanea del bello se n'è altamente e fortunatamente fregata, in realtà l'identità estetica è l'identità "dell'aisthesis", del sentire, della sensibilità, dei sensi.

Allora vediamo come il carattere può essere scoperto, perfezionato e costruito, perché in parte esso si costruisce nell'ambiente scolastico. Noi del carattere non siamo solo vittime, il carattere è qualcosa che in parte ereditiamo: il problema è come vedere il nostro modo naturale e originario di essere. Può essere educato e auto-educato ma deve diventare consapevole. Il modo di rivelarlo e di scoprirlo può diventare oggetto di un progetto pedagogico che mette l'identità ad un posto rilevante.

- 4.- Ultima funzione dell'**identità** è il **MIO** come estensione dell'**IO**. Cioè una funzione fondamentale per l'identità umana, di cui ci parla quasi ogni mitologia prima ancora della psicologia. Nelle varie religioni, ma anche nel classicismo pagano, c'è un primo momento della fase della creazione in cui c'è uno solo e perfetto essere umano. Poi per qualche ragione che nella tradizione classica è l'invidia degli Dei per questa perfezione, nella tradizione cristiana è qualcos'altro, questo essere autosufficiente è stato scisso, diviso in due, e da quella volta cerca sempre l'altra metà di questa sfera che è andata da un'altra parte. Nella tradizione cristiana è la separazione di Eva estratta da una costola di Adamo: qui c'è questo allontanamento e ricerca dell'avvicinamento.

Queste figure sanciscono dal punto di vista mitologico, narrativo e simbolico quella caratteristica umana che poi gli psicologi e gli psicoterapeuti hanno studiato su un altro piano, cioè la nostra autoinsufficienza identitaria.

Noi abbiamo bisogno di prolungare fuori di noi la nostra identità, e di avere riconoscibilità di apparati dei quali possiamo dire “MIO”. Attenzione: “MIO” non è solo come spesso l’occidente tende a credere ciò che mi appartiene; “MIO” è anche e originariamente soprattutto ciò a cui appartengo.

“*La mia mamma !*”, come dice il bambino, non è la mamma che mi appartiene, in realtà è la mamma a cui io appartengo e a cui vorrei appartenere da solo se naturalmente fosse possibile. La separazione dei genitori è sempre un trauma, che però non va enfatizzato; lo è molto di più la nascita di un fratello.

Ma il vero problema, è che tanti genitori separandosi rendono reale il sogno freudiano del bambino, che è quello di dividere il genitore con l’altro genitore, e sappiamo che tutto l’inghippo del corrispondente femminile di Freud un po’ semplificato, un po’ rudimentale, è proprio la gelosia del rapporto triatico.

Torniamo alla categoria del “MIO”, quindi il “MIO” è il legame affettivo, è il mio legame con la terra, la mia terra non è solo quella che possiedo, ma è quella a cui appartengo, la mia religione, il mio Papa, il mio maestro, insomma tutti i “MIEI” che potete tirar fuori, e poi ci sono naturalmente gli oggetti.

Ci sono degli oggetti, come i capi di abbigliamento, che costruiscono l’identità. Ciascuno di noi se ha un’identità decente, sa vestirsi in modo da piacere agli altri, di essere riconoscibile, avendo uno stile, ma anche di piacere a se stesso.

Le persone che hanno un’identità più strutturata, possono anche cambiare d’abito, possono vestirsi in maniera sportiva, country, come pinguini per funerali e matrimoni, senza andare in crisi d’identità. Ci sono persone con personalità meno strutturate che hanno bisogno di un abbigliamento che sia sempre quello, perché se glielo cambi vanno in crisi, sono imbranati nei movimenti ed hanno difficoltà nel riconoscersi (esempio jeans anni settanta).

Certamente è utilissimo nella scuola poter avere, nel luogo in cui passo molto tempo, un luogo MIO.

Cos’è un MIO nella scuola?

Un armadietto, un posto in cui non tengo solo ciò che serve, ma ciò che è un MIO segreto, che faccio vedere solo a chi pare a me, che condivido solo con chi voglio iniziare un rapporto particolarmente intenso nei miei confronti.

Tutte queste cose la scuola dell’infanzia le ha; gli ordini successivi di scuola non sempre.

Questo vale anche per gli insegnanti, che in qualunque posto hanno varie cose loro; mentre per gli allievi a scuola questo non avviene, ed è molto pericoloso.

Per mia esperienza professionale ho verificato che quando i ragazzi arrivano all’Accademia di Belle Arti di Bologna, ad esempio nell’aula di pittura, la trovano completamente vuota, pulita. Per prima cosa la dipingono e trovano il loro spazio, il loro armadietto, cominciano il loro lavoro, fanno quella cosa che tutti gli animali fanno rispetto all’uomo, cioè il luogo che diventa “MIO”; in questo modo il luogo diventa appropriato e diventa oggetto di accudimento. Nel 1977 quando in Italia ci fu la seconda ondata di occupazioni, di rivoluzione studentesca, mentre le università sono state distrutte dalle occupazioni, l’Accademia non è stata toccata, è stata accudita, anche se gli studenti chiusi all’interno hanno praticato delle sostanziali modifiche.

Pensate come questo avviene ancora nei primi ordini di scuola, come ad esempio l’attenzione all’inserimento presente alla scuola dell’infanzia, mentre negli ordini di scuola successivi, queste piccole attenzioni, sia per il docente che per l’allievo, non ci sono.

Non dimentichiamo che noi umani siamo animali simbolici, “MIO”, non sono solo persone, oggetti, situazioni, luoghi; “MIO” è anche il sapere; “MIA” è la mia lingua; “MIO” è il mio libro; **“MIO” è tutto ciò che so e che grazie al quale mi faccio riconoscere e mi riconosco.**

L'offerta formativa della scuola è *identitaria* se diventa *identità*, cioè se **i soggetti che imparano le cose se ne appropriano per costruire la loro identità.**

Se sono solo apprese, vengono dimenticate con la stessa facilità e vengono apprese solo per rinforzare l'io, la parte più superficiale dell'identità che è quella che si manifesta nelle interrogazioni.

Se un soggetto nelle ore di educazione fisica scopre che il suo corpo funziona meglio se fa un tipo di sforzo fisico, quella cosa diventa identitaria; se sforza il suo corpo solo per avere l'attenzione, il risultato o per fare spettacolo, non ha costruito l'identità.

Pensate per esempio a tutto il "MIO" simbolico: le opere d'arte, quelle letterarie, le fiabe, non sono mai possedute eppure, alcune, diventano un "MIO".

Ciascuno di noi ha un "MIO" simbolico.

E' peccato che ai bambini di oggi questi "MIO" simbolico vengano soprattutto dall'esterno della scuola, perché il "MIO" simbolico è il "MIO" più forte: è l'anima, è quello che diventa ispiratore di principi, di modelli, di criteri estetici, di scelte etiche.

Quando un'opera letteraria scivola nella dimensione etica ed estetica dell'identità, vuol dire che ha funzionato come "MIO" identitario.

Gli studiosi dicono che ciò che tecnicamente dimostra il passaggio dalla conoscenza all'identità è ciò che chiamiamo "**metaconoscenza**".

Ad esempio noi facciamo studiare le tabelline e di conseguenza ci sono due modi per saperle: farle studiare a memoria oppure anche far capire come funzionano.

Nel momento in cui ho capito il congegno della tabellina e mi costruisco da solo quella dell'undici, la conoscenza è diventata **metaconoscenza** e da quel momento c'è un mio modo di pensare che fa sì che quello strumento diventi identitario.

Questo vale anche per quanto riguarda il pensiero narrativo e simbolico.

I bambini che in famiglia ricevono favole e racconti elaborano un **pensiero narrativo**, cioè il modo di pensare in sequenza, collegando fra loro per successione temporale e per rapporto di causa - effetto più parti di un discorso.

Due bambini differenti che guardano lo stesso programma televisivo, apparentemente con la stessa faccia, hanno due effetti completamente differenti.

Il primo cerca la storia, l'altro osserva una scena alla volta facendosi attrarre o ipnotizzare dal flusso, ma non capisce la storia.

I bambini che hanno un pensiero narrativo costruiscono con i loro giocattoli una piccola sequenza; i bambini che non hanno un pensiero narrativo ripetono istericamente una scena senza un prima e senza un dopo, con esiti anche pericolosi per una vita adulta, perché l'ossessione del presente, l'ossessione del tempo senza dilatazioni nel prima e nel dopo - che oggi caratterizzano molti giovani - è legata non solo alla mancanza di prospettive d'etiche ma è la mancanza della struttura di un pensiero narrativo che consente di vivere il momento che stiamo vivendo come una scena di una storia che ha un suo senso, un prima e un dopo.

Non si può parlare di senso ad una persona che non ha un pensiero narrativo, perché il senso fa parte di un flusso.

Nulla ha senso di per sé. Ecco perché parlare di materie, di conoscenze è un po' pericoloso ed invece bisognerebbe parlare d'identità e di metacognizione.

Il senso di ciascuna cosa che offriamo ai nostri soggetti in formazione esiste solo se c'è una ricaduta nella grande narrazione della costruzione identitaria la quale, a sua volta, diventa cosciente solo se ha strumenti culturali per potersi dire e potersi raccontare.

Dobbiamo trasmettere conoscenze facendo attenzione che queste siano trasmesse al sé che è la totalità della nostra identità.

L'io è l'apparire, non l'essere!

L'io è solo prestazione.

Ciò che costruisce l'identità sono i saperi trasmessi al sé profondo.

E' il più grande "MIO" che possiamo offrire ai soggetti in formazione, facendo attenzione a come le trasmettiamo.

Per distinguere io e sé facciamo riferimento a due processi:

- quello dell'identificazione della propria identità a partire da quella di qualcun altro (imitata o negata),
- quello dell'individuazione come costruzione della propria differenza in rapporto a tutti gli altri.

I "grandi vecchi", Rita Levi Montalcini ad esempio, sono fortemente individuati, hanno un proprio stile.

3. Interventi dell'auditorio e alcuni approfondimenti

Le domande

- *Cosa pensa sull'abbigliamento dei giovani ? E della divisa proposta nelle scuole?*
- *Come aiutare un insegnante che si trova con una famiglia particolare o per un caso problematico ad avere una rottura nell'essere riconosciuti nella propria identità ?*
- *Quali differenze o similitudini vi sono fra l'identificazione e l'individuazione?*
- *In tutti gli ambiti scolastici ci sono progetti riguardanti l'identità estetica. Quali pericoli o quali limiti ci sono in queste elaborazioni?*
- *In quale misura è importante lo spazio scolastico per i bambini?*
- *Per armonizzare il passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella elementare chiediamo ai bambini nella scuola dell'infanzia di portare a scuola un oggetto affettivo; ho notato, insegnando in una scuola elementare, che non tutti lo vogliono portare. Che significato dà a questo fatto.*

Dunque ci sono certe domande che si collegano tra loro, cioè quella che riguarda l'abbigliamento dei giovani con l'ipotesi di divisa come soluzione del problema esibizionistico, consumistico legato alle differenze - e quello riguardante l'individuazione - identificazione. Sono due problemi curiosamente legati, perché quello dell'abbigliamento è proprio uno dei temi che si presta di più ad esemplificare, ad affrontare la problematica della dialettica: **individuazione e identificazione**.

L'identificazione è un termine che viene molto usato dai mass-media, dalla stampa divulgativa, non solo sui problemi giovanili ma anche per gli adulti.

L'identificazione è la costruzione del processo della propria identità a partire da un'identità altrui; praticamente la rottura scatta con la condivisione dei genitori, cercando di diventare come il papà per stare il più tempo possibile attaccato alla mamma.

Quindi l'identificazione comincia quando i bambini, scientificamente parlando, strutturano l'unità corporea, quindi più o meno intorno ai 3 anni, quando fanno il primo "cerchio chiuso", hanno capito la differenza tra dentro e fuori; il loro corpo è un'unità e quindi sentono il bisogno di costruire questa unità, questa soggettività a partire da modelli.

Questo non è solo un problema psicologico, affettivo ma è culturale, cioè il fatto che si impari la lingua dei genitori e si assumano degli accenti o dei modi di dire, non è solo un problema di apprendimento, è un problema d'identificazione, che crea appartenenza.

L'identificarsi, dapprima, in un'unica persona, s'allarga poi, ad una pluralità di modelli; ciò non è solo un fatto di psicologia, di voler assomigliare ad un altro ma è proprio un voler creare appartenenza.

Quindi nel gruppo il decidere o il sentire di far parte di esso, è un'evoluzione dell'identificazione originaria in un'unica persona. Una figura esterna ai genitori serve per costruire l'opposizione "al modello familiare" senza correre rischi, perché dà garanzie di trasgressione protetta (esempio: la sorella della mamma più "trasgressiva" e giovane).

Il modello di trasgressione protetta è la fortuna che tutti i bambini e tutte le bambine dovrebbero avere.

Questo è importante perché parlando d'individuazione e d'identificazione non dobbiamo sbagliarci, come normalmente si sbaglia confondendo dei processi d'individuazione dai processi d'identificazione.

A questo proposito c'è un libro bellissimo scritto da Maria Luisa Von Franz psicanalitica, allieva di Jung, intitolato: "L'individuazione della fiaba".

La scrittrice ha intuito che quando un bambino sceglie un personaggio fantastico come modello, non compie un processo d'identificazione come normalmente si dice e si crede, perché l'identificazione si compie solo in riferimento ad una persona in carne ed ossa.

Sta di fatto che Von Franz presta attenzione su quando la bambina s'identifica in "Pippi calze lunghe" o nella "Fata turchina"; ha un modello ideale d'identificazione, non ha un modello reale.

- *Voglio diventare una principessa* !-, è costretta a costruire su di sé il modo di essere principessa, quindi non è un'identificazione.

Stiamo attenti alle molte identificazioni cosiddette false (personaggi televisivi, miti, attori, ...) perché c'è il superamento del modello unico di identificazione e l'accesso, sia pur esso ingenuo, all'individuazione.

In questa fase, che di solito è pre-adolescenziale e adolescenziale, si assume come modello d'individuazione e non d'identificazione, qualcuno che fa parte di un mondo che si ammira, di un mondo lontano. Questo porta all'identificazione nel gruppo, che può essere semplicemente la banda, gruppo amicale.

I ragazzini tendono a creare un linguaggio comune al gruppo, uno slang, una cosa che capiscono solo loro ed escludono il mondo degli adulti, chi non appartiene a questo gruppo; ciò crea un riconoscimento interno ed un auto-riconoscimento.

Tendono ad avere un abbigliamento adeguato al gruppo o segni, del tipo tatuaggi, piercing, certe magliette, naturalmente a dipendenza del reddito, della collocazione sociale.

E' chiaro che in gruppo di volontariato o in gruppo musicale o in gruppo teatrale, dove la funzione è precisa, la ricerca dell'abbigliamento c'è sempre, però relativa.

In raggruppamenti in cui invece non c'è altro che il gruppo, del tipo quelli che si trovano al bar e basta, allora l'abbigliamento prende un'importanza superiore, perché manca lo spessore del resto.

Il primo problema da porsi non è come al solito l'abbigliamento ma la qualità culturale delle modalità con cui questi ragazzi crescono.

Quando i ragazzi crescono e quindi fanno questo salto dall'identificazione familiare all'individuazione in personaggi mitologici, fantastici e del gruppo, se lo fanno in maniera scema, cerchiamo di non dare sempre la colpa alla televisione.

Quindi il problema dell'abbigliamento è serio, è vero, ma non ho risposte.

Ideologicamente detesto le divise e penso che siano molto pericolose.

La divisa non occupa tutto il tempo della vita dei bambini, quindi noi censuriamo il problema per la durata della vita scolastica, poi appena escono si rimettono i propri abiti.

Non dobbiamo inoltre sottovalutare il simbolismo del problema che comincia negli anni '50. Fino alla fine della guerra i bambini ricchi o poveri che fossero, si vestivano come gli adulti. Il grosso cambiamento avviene sul finire negli anni '50, quando arrivano i Blue jeans. Essi sono stati il primo

abbigliamento che ha connotato una generazione, quindi il concetto d'età generazionale nasce con i jeans, con una musica e una letteratura che prima non c'erano.

Oggi l'abbigliamento generazionale non c'è più, non perché i giovani non hanno un abbigliamento da giovani, ma perché ci sono i vecchi che si vestono come i giovani.

Attualmente il vestirsi non è più generazionale, ma di gruppo, di ceto.

Per capire questo fenomeno è interessante guardare la trasformazione dell'arte contemporanea, perché essa è sempre stato sintomo della moda e delle tendenze.

Per capire il rapporto col corpo, perché il vestito ne fa parte, è interessante vedere quello che oggi si chiama post-uman. Mimmo Rotella, che fa l'archeologia dei manifesti, racconta proprio come gli archeologi scavano una storia d'immagini, una storia d'identificazione.

Ecco, a mio avviso, la divisa non è una risposta: prima di tutto perché è un periodo in cui bisognerebbe valorizzare i processi d'individuazione; mettere la divisa o il grembiule nero, è una cosa che peggiora lo spazio alienante in cui è difficile trovare qualcosa di "MIO", la divisa sarebbe l'estremo.

Un'altra cosa sarebbe invece considerare di avere degli abbigliamenti di lavoro, perché come sappiamo bene il camice di lavoro non è considerato un esproprio ma è un'attribuzione di "io appartengo ad un gruppo nel quale si fanno certe cose!"

Quanto al problema del consumismo nell'abbigliamento credo che prima di tutto ci sia un problema da condividere con le famiglie, non da delegare a loro. Perché se è educativo favorire la capacità di cercare il proprio stile, favorendo i processi d'individuazione anche sotto forma di apparire, è importante nell'identità: se devo essere riconosciuto, devo essere riconoscibile. Però è più importante lo stile che la griffe, ma far capire questo a dei bambini o delle ragazzine è difficile.

Quindi pensiamo ad un'ipotesi di recupero creativo, di personalizzazione dell'abbigliamento: tipo di spille, magliette che permettono di diventare qualche cosa di gruppo ma che non sia divisa. Ad esempio una felpa con stampato un logo della classe o della scuola, non è una divisa imposta, espropriante, ma è qualcosa che diventa d'appartenenza.

Per quanto riguarda l'identità estetica attribuisco alla parola estetica il senso filologico di scienza della conoscenza sensibile, cioè quella conoscenza del mondo, delle altre persone, che non avviene attraverso il metodo scientifico razionale, ma attraverso i sensi e la sensibilità. Quando decidiamo se una cosa ci interessa o no facciamo una scelta estetica.

La maggior parte delle scelte che facciamo nella vita, sono di tipo estetico. Poi la ragione serve e ad organizzarle e a valutarle; però la scelta del lavoro, la scelta del partner, non sono scelte razionali, ma sono scelte della sensibilità, dell'innamoramento.

L'estetica non è una prerogativa dell'arte.

La trasgressione, ad esempio, che sta alla base di tutti i cambiamenti, è un momento estetico, è un'intuizione estetica che dopo diventa provata, sperimentata, razionale.

L'estetica non è solo l'esperienza di carattere artistico. Il rapporto buono o cattivo con l'ambiente è estetico, mi piace o non mi piace è estetico. Quindi credo che l'arte sia fondamentale per alimentare la sensibilità estetica.

Sui progetti estetici non credo che ci sia un materiale artistico inadatto ai bambini, credo che ci possano essere dei modi d'uso poco adatti. Tante volte ho visto, per quanto riguarda la letteratura, censurare delle parti ai licei e nelle scuole superiori, che invece sarebbero quelle più capaci di suscitare individuazioni e adesioni estetiche. Se tolgo quelle parti sottraggo parte del fascino che può avere quell'opera letteraria per i bambini di quell'età. Se lascio il fascino estetico e identificatorio di quella parte, ci porta a poter parlare dell'aspetto storico e di tanti altri aspetti. Le cose tipo l'orrore o l'eros sono pericolose solo nel caso in cui l'adulto non le sappia gestire; nel modo in cui l'adulto media il materiale estetico e costruisce il progetto effettivamente condiziona il senso della cosa estetica. Io posso far diventare interessante un'opera d'arte se prima passo dall'aspetto estetico e poi arrivo a quello filologico, invece di cominciare dalla vita dell'artista.

Molte volte a scuola facciamo appunto il contrario.

Un mio amico che lavora al conservatorio, dice che ai bambini piccoli non si può far suonare ma si può far dirigere un'orchestra. Ha costruito un percorso per il quale i bambini della scuola materna hanno diretto delle piccole sezioni di orchestra sinfonica, infatti a questi bambini è venuta più voglia di poi suonare uno strumento.

Sull'organizzazione spaziale: è chiaro che di fronte ad uno spazio angusto abbiamo più problemi che di fronte ad un altro spazio. Però proprio l'architettura contemporanea sta ripensando ad alcuni errori del cosiddetto "funzionalismo". C'è stato un momento in cui tutto doveva sembrare più flessibile ma si è capito che questi spazi sottraggono possibilità all'identità di riconoscersi nel ruolo che si trasforma. E' molto meglio specializzare i microluoghi e avere la possibilità di creare comunque un'affezione dei singoli bambini nei singoli posti.

Se creiamo la possibilità di portare a scuola cose proprie si rischia un'esagerazione, ma è meglio questo che un luogo asettico in cui mi sento estraneo.

Però ecco negli arredi, e questo lo dico specialmente ai responsabili scolastici, nei progetti di arredo o di riaredo, gli armadietti sono fondamentali con anche la possibilità di avere dentro una scatola nella quale i bambini possono mettere tutto ciò che vogliono, senza che gli adulti guardino.

Perché non tutti i bambini vogliono portare un oggetto da casa o dalla scuola dell'infanzia?

Le risposte possono essere molte, quella che mi interessa di più è perché questi vogliono crescere.

Non dimentichiamo che noi siamo un pochino "mammescamente e psicologicamente" vittime dell'ossessione della continuità.

Non vogliamo che ci siano traumi, non vogliamo che ci siano passaggi bruschi, però se noi pensiamo alla nostra storia identitaria e alla nostra autobiografia, e pensassimo di doverla raccontare brevemente, raccontiamo solo le rotture e le discontinuità. I cambiamenti, con il trauma che comportano, sono ciò che **consegnano la coscienza di diventare grande**.

Quindi molte volte i bambini che passano da un ordine di scuola all'altra, sono curiosi di vedere come si fa a diventare grandi (vogliono lasciarsi tutto alle spalle). C'è un libro scritto da un'insegnante che si intitola "Come una barca nel bosco" (Paola Mastracola).

Non sempre gli insegnanti, anche molto bravi, sono degli ottimi comunicatori in pubblico.

Invece l'insegnante deve essere un comunicatore, deve poter raccontare una storia come un attore, anche in presenza di adulti.

Il problema dell'identificazione non è solo dei bambini ma anche dei docenti e, come ogni altro mestiere, quello dell'insegnante prevede momenti che la psicologia americana chiama *burn out*, momenti di caduta, di perdita di senso (sensazione di non essere adatti al mestiere).

C'è chi in questo vede la propria mancata vocazione all'insegnamento e purtroppo non ha alternative.

Ci dovrebbero anche essere dei momenti, prima dell'inizio della carriera dell'insegnamento, in cui una persona possa cambiare idea.

Altre volte ci sono crisi che sono legate alla crisi di crescita legata a fatti anche soggettivi, famigliari che però sono spesso più concause che cause. Quando invece la crisi del privato si porta dietro la crisi del ruolo, quello è un momento di crisi identitaria.

- In molti mestieri è previsto un servizio che è a disposizione di chi ha bisogno di un aiuto temporaneo di psicoterapia, come risposta istituzionale.
- Dovrebbe essere data la possibilità a questi soggetti di sospendere il servizio, senza perdere il posto di lavoro. La crisi d'identità è un diritto delle persone che passano attraverso queste cose, perché sono comunque persone sane, persone che hanno veramente tanto da dare.

4. Il concetto di metacognizione

Il concetto di **metacognizione** è un concetto che rappresenta una grande novità della pedagogia e didattica di questi anni e di quelli che verranno, perché sposta l'obiettivo dell'insegnamento e della formazione dalla *cosa che si impara* (cognizione, apprendimento) ai *processi mentali* che l'apprendimento si porta dietro.

Un esempio banale è quello delle tabelline che si possono imparare a memoria o si può capire il meccanismo che le governa (la metacognizione).

La definizione di metacognizione è qualcosa di molto simile all'epistemologia. *E' l'insieme di regole, di norme e di procedure che caratterizzano un sapere, una materia e un determinato apprendimento.*

La metacognizione si apprende solo attraverso la cognizione.

Non è possibile arrivare alla metacognizione direttamente ma è qualcosa che si desume dalla cognizione e dalla conoscenza.

Si incrementa con l'incremento della conoscenza; si incrementa con l'età.

Il bambino più piccolo ha apparati metacognitivi ovviamente più fragili di un bambino più grande che ha potuto elaborare anche in termini identitari i retropensieri derivanti dalle sue conoscenze.

Questo aspetto riguarda tutte le materie.

Ad esempio la storia, una materia che veniva insegnata a scuola solo in termini di conoscenze, di cosa era successo in determinati luoghi o in determinati momenti.

In realtà noi oggi sappiamo benissimo che non possiamo conoscere la storia, già non possiamo conoscere la storia dell'Occidente ma se dovessimo cominciare a studiare le storie comparate, tenendo conto dei diversi punti di vista forse capiremmo gli eventi storici comprendendone i diversi punti di vista.

Noi sappiamo che studiando la storia, prima di tutto impariamo teorie storiografiche e, per quello che riguarda i bambini, il modo di applicare la metacognizione storica anche alla loro esistenza. Il fatto di scoprire che la storia è la ricostruzione derivante da fonti, fa sì che i bambini, già alle elementari, applichino quello che noi magari insegniamo loro dei babilonesi piuttosto che della storia più recente, alla ricerca di materiali che riguardano la vita della loro famiglia, del loro paese.

Consegnano la possibilità di fare ricerca.

Ma un bambino o un gruppo di bambini che sanno fare ricerca significa che sulla materia di quella ricerca applicano una metacognizione, perché la cognizione è quella che devono costruire.

Quindi la metacognizione è la possibilità di costruirsi da soli il proprio sapere.

Quando a un bambino studia e impara nel modo corretto qualcosa capisce il congegno metacognitivo; è in grado, da quel momento, di studiare da solo quella materia, di incrementare il suo sapere, attraverso la ricerca, anche solo quella biografica, quella sul libro e di elaborare una certa conoscenza.

Quindi è il risultato più importante della conoscenza, perché nessuno di noi è più convinto che esista un curriculum esaustivo di conoscenze. Sappiamo invece che qualunque cosa mettiamo dentro il curriculum deve produrre *metaconoscenze*, che ha una ricaduta identitaria.

Quello che si impara solo per andare bene all'interrogazione, lo si può facilmente dimenticare, **ciò che diventa metacognizione resta anche se si dimentica la cognizione che l'ha sviluppata.**

Quindi ci si deve porre come obiettivo la capacità di incrementare e anche verificare gli aspetti metacognitivi.

L'aspetto interessante della metacognizione è che due concetti che già facevano parte della pedagogia più avanzata degli ultimi anni acquistano un nuovo senso ed una nuova chiarezza.

I due concetti sono: il **concetto di ricerca**, introdotto da De Bartolomeis (dal libro "*La ricerca come anti-pedagogia*") in cui si incrementava la necessità di dare ai bambini la possibilità di costruire la propria conoscenza e il **concetto di interdisciplinarietà**.

L'interdisciplinarietà che è stata vista come cosa fine a se stessa, come possibilità di fare progetti che mettessero o facessero interagire i vari ambiti o materie è un incontro di discipline, di ambiti, di saperi, che sviluppano lo stesso tipo di pensiero metacognitivo. Ad esempio l'inferenza permette di sviluppare una procedura di calcolo e di capire un racconto perché è un congegno metacognitivo fondamentale, ma assente da un certo tipo di bambini che frequentano la scuola e sono magari promossi pur non sviluppando questo tipo di pensiero.

L'inferenza è un processo che descrive la capacità di sviluppare, secondo certe regole, procedure rigorose come ad esempio un'espressione algebrica.

È la capacità di partire dalla prima proposizione, svilupparla secondo regole che riguardano un percorso deduttivo, consequenziale, di rapporti di causa effetto.

I processi inferenziali sono anche quelli che consentono di leggere un libro o di guardare un film e di capire che ciascuna parte, ciascuna scena in realtà, acquista senso nel **collegamento**. La capacità di collegare e le più raffinate capacità di collegare, sono frutto del pensiero inferenziale.

Quindi ci accorgiamo che dietro la capacità di sviluppare un calcolo, un pensiero logico, una sequenza logica e la capacità di comprendere un racconto c'è lo stesso tipo di procedimento metacognitivo. **L'interdisciplinarietà diventa interessante perché scopriamo così che è la capacità di dire la propria conoscenza.**

Il filosofo e pedagogista americano Richard Rorty usa il termine "riracconto", quindi con parole proprie, con parole diverse da quelle del testo dell'apprendimento.

Un'esperienza dimostra di aver sviluppato metacognizione. Questo non riguarda solo gli allievi ma anche gli insegnanti. Ci sono degli insegnanti al liceo o all'università che dettano gli appunti. Quando un insegnante detta gli appunti, o, meglio: quando svolge tutto il programma dettando gli appunti e fa ripetere a memoria quello che ha dettato dimostra con la sua pratica didattica di non aver sviluppato la metaconoscenza della materia perché non in grado di formularla con un testo differente da quello che considera canonico.

Se invece si riesce a dire la stessa cosa in maniera diversa, quando si riesce a fare un esempio, a spiegare, a cambiare il testo con cui si formula una conoscenza, significa che la si è sviluppata in termini di metaconoscenza e che si può trasformarla e ricreare il testo di quella conoscenza.

Chiunque voglia utilizzare più di due volte all'anno il test a crocette per verificare le conoscenze va fucilato con mezzi di fortuna nel cortile della scuola: è proprio ciò che contraddice totalmente la rielaborazione metacognitiva (es. il test per la patente dell'auto).

Come si fa per utilizzare il concetto di metacognizione? La Svizzera, che certamente ha una delle scuole di cui i suoi utenti e anche i suoi docenti non debbano del tutto lamentarsi, si dovrebbe porre maggiore attenzione **alla ricerca**. Forse più che una responsabilità della scuola è una responsabilità delle Università locali.

Sta di fatto che le pur ricche esperienze didattiche e sperimentali che vengono prodotte qua, raramente diventano letteratura. Proprio perché manca il rigore di una ricerca che scopra, non solo come si possono fare le cose, ma quali sono i congegni cognitivi, epistemologici, oltre che pedagogici e didattici che stanno a monte.

Una raccomandazione agli insegnanti è di fare sempre più attenzione agli aspetti identitari e metacognitivi dell'esito del loro lavoro. Significa verificare la capacità degli allievi di formulare in maniera diversa i testi delle conoscenze, di esprimere le loro preferenze, di passare da un codice comunicativo ad un altro, utilizzando lo stesso scritto, soggetto, sul quale si può scrivere, disegnare, parlare, raccontare. Utilizzate molto la discussione; è una procedura pedagogica che si utilizza poco nella pratica scolastica: **la discussione sul sapere!**

Gli effetti identitari della metaconoscenza fanno sì che da quando, ad esempio, dei bambini scoprono la legge di gravità guardano le cose cadere con occhi diversi.

E' questa la ricaduta identitaria della conoscenza. Così come da quando conosciamo certi personaggi letterari, mitologici o storici, guardiamo le vicende quotidiane con occhi diversi; le criticiamo in maniera diversa.

Ai dirigenti non resta che raccomandare proprio la possibilità di incrementare una sperimentazione non solo didattica ma che produca riflessioni sui meccanismi cognitivi o metacognitivi di ciò che viene sperimentato.

Caslano - Agno, 30 novembre 2006