

---

# L'EDUCAZIONE ALLA RICERCA

*Alcune riflessioni straniere*

---

di DONATELLA LOMBELLO\*

È significativo che la Commissione europea abbia emanato il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*<sup>1</sup> nello scorcio temporale di passaggio tra il vecchio e il nuovo millennio.

Il documento, infatti, se si pone a conferma di quella *pedagogia dell'innovazione* per la formazione delle «risorse umane» nella società della conoscenza, celebrata nel *Libro bianco* sul finire del secolo scorso,<sup>2</sup> in realtà rilancia i termini del dibattito in Europa sulla *qualità* dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita, e dunque sulle *strategie d'apprendimento* necessarie a dotare ciascun cittadino europeo degli strumenti indispensabili a recepire e a dominare la rapida trasformazione che il ventunesimo secolo sta prefigurando negli stili, nella complessità, pluralità e differenziazione delle relazioni (sociali, culturali, etniche, religiose, ideologiche, istituzionali...), della vita (biologica, affettiva, emotiva, estetica, etica, cognitiva, espressiva...), del lavoro (professionalità, aggiornamento, flessibilità).<sup>3</sup>

L'attenzione del *Memorandum* è volta a quel progetto di continuità formativa che trova le sue radici nella cosiddetta educazione *formale* della scuola: nei «metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento» che costituiscono l'obiettivo del terzo mes-

saggio chiave, dei sei indicati nel documento comunitario, il cui titolo, *Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento*,<sup>4</sup> rimanda, più che all'adozione superficiale e automatica di più evolute strumentazioni, alla ben più fondamentale dimensione della relazione qualitativa nel processo d'istruzione.

In effetti nel *Memorandum*, se pur il riferimento all'integrazione delle nuove tecnologie a partire dal curriculum scolastico è d'obbligo per l'innovazione dei metodi d'insegnamento-apprendimento,<sup>5</sup> è implicitamente alle più recenti teorie psicopedagogiche che si fa cenno, nel momento in cui si ridefinisce il profilo professionale del docente, riconoscendone il ruolo di *consulente, tutor, mediatore*,<sup>6</sup> per lasciare, con ciò, spazio al protagonismo dell'allievo<sup>7</sup> e alla centralità che egli assume nel proprio processo di apprendimento.<sup>8</sup>

La formazione dell'allievo *autonomo* nel processo d'acquisizione dei saperi, e *critico* nella valutazione e nelle scelte dei materiali, delle fonti della conoscenza, cui fa riferimento il *Memorandum*, è infatti la premessa fondamentale per quella formazione «lungo tutto l'arco della vita» che trova fondamento nel processo di *impadronimento attivo* della conoscenza e di *costruzione con-*

*divisa* dei significati che specialmente l'istruzione formale può consentire.

Acquisire conoscenze, imparare a pensare, padroneggiare competenze in qualsivoglia campo di esperienza in modo maturo e critico pone l'accento sulla qualità sia del pensiero che della procedura, sia anche sulla *dimensione sociale* in cui detti processi trovano attuazione.

E non a caso il *Memorandum* sottolinea che «l'apprendimento è, in definitiva, un processo sociale»: <sup>9</sup> esso è, infatti, qualitativamente e quantitativamente, *dipendente* da quanto il soggetto è già stato in grado di elaborare, il che comporta una *interazione* con l'ambiente culturale-formativo in cui si è inseriti, che fa da «matrice» e da «ponte» per nuove conoscenze. Impossibile appare, dunque «isolare il *puro processo intellettuale* in un io ipotetico decontestualizzato... il pensare si configura come un processo continuo di adattamento e trasformazione *dell'ambiente nell'ambiente e con l'ambiente* attraverso costruzioni, elaborazioni, ristrutturazioni, intenzioni, progettazioni dei propri contesti di vita, processo che viene condiviso con altri esseri pensanti. Dal *cogito ergo sum* si passa al *sum-* anzi al *sumus-ergo cogito*.<sup>10</sup>

La dimensione attiva e la centralità del soggetto nella costruzione della conoscenza, e al contempo la dimensione collaborativa e sociale nella co-costruzione dei saperi, come ci insegna l'approccio costruttivista-situazionista della psicologia cognitivista,<sup>11</sup> rimanda a quell'innovazione nella relazione metodologico-didattica esplicitata nel *Memorandum*, in cui decade ogni forma d'insegnamento esclusivamente *ex cathedra*, direttivo e unidirezionale, finalizzato alla trasmissione delle conoscenze, come pure ogni apprendimento di tipo unicamente ricettivo-passivo da parte dell'allievo.<sup>12</sup>

Nella prospettiva costruttivista-situazionista vengono a essere valorizzati, invece, il processo di ricerca, l'elaborazione della conoscenza, i processi che portano al «saper pensare», a quel pensiero maturo e critico,

nel quale «sono implicate disposizioni e abilità... [che] comprendono, tra l'altro, la mentalità aperta (trattenere il giudizio, tener conto dei punti di vista con cui non si è d'accordo), il procedere in maniera ordinata nell'analisi di una situazione o di un ragionamento, usare e citare fonti attendibili, cercare alternative, prendere o cambiare una posizione, quando vi sono elementi sufficienti per farlo... la sensibilità ai modi di sentire e al livello di conoscenza degli altri... [che è] disposizione sociale più che cognitiva».<sup>13</sup>

Il pensare e l'attività conoscitiva – abbandonata la vecchia concezione oggettivista, assunte filosoficamente le dimensioni del relativismo e del «pensiero debole»<sup>14</sup> –, perdono le tradizionali caratteristiche, per ritrovarne altre, legate all'attività ermeneutica, euristica, argomentativa, relazionale, cioè al saper interpretare, ipotizzare, discutere, comunicare: «Precisione matematica e formalismo logico, considerate tradizionalmente la quint'essenza del pensare, cessano di essere le dimensioni fondamentali del ragionare, mentre lo diventano piuttosto la dimensione critico-argomentativa, con i suoi attributi di fallibilismo, antifondamentalismo, plausibilità e relatività a criteri».<sup>15</sup>

Infatti gli strumenti del pensare e del padroneggiare la complessità della realtà odierna debbono metterci in grado di comprendere che la verità non è unica né data una volta per tutte: «Conoscere e pensare, dice Edgar Morin, non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza»,<sup>16</sup> è «l'esercizio al dubbio».<sup>17</sup>

Come afferma Franco Cambi, la complessità del mondo post-moderno «agisce ... come Grande Paradigma ... proprio perché i saperi si sono complicati/sofisticati, nella loro immagine e nel loro *iter* di ricerca, epistemologicamente e operativamente... Tutti i saperi hanno vissuto, al proprio interno, la sfida alla complessità e l'hanno assimilata attraverso un rinnovamento radicale, che ne ha reso l'identità e la funzione più pro-

blematica, più inquieta, ma anche più potente, proprio per la capacità che presenta di applicarsi secondo flessibilità». <sup>18</sup> Un mondo, dunque, «costituito di relazioni intrecciate ... che non si può leggere più in modo semplice, univoco, omogeneo ... un mondo ... reticolare, in cui ogni evento può e deve essere sottoposto a letture plurali, intrecciate e dismorfiche, a un tempo». <sup>19</sup>

L'elevata qualità dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita non può altro che tener conto di questa complessità: e il *Memorandum* infatti sottolinea come il progetto della *longlife learning* si estenda non solo nella dimensione della *durata* della formazione, bensì anche in quella dell'*estensione*, reticolare, appunto, dilatata a tutti gli aspetti della vita: *lifewide learning*. <sup>20</sup>

La «parabola formativa» <sup>21</sup> racchiude dunque la dimensione sia verticale, attraverso tutte le età dell'essere umano, sia orizzontale, nella complementarità «osmotica» <sup>22</sup> dei sistemi d'apprendimento formale, non formale (cioè intenzionale, ma che non comporta qualificazioni riconosciute) e informale (della quotidianità in famiglia, nel tempo libero, nella collettività), <sup>23</sup> in cui ciascun soggetto gravita.

Se dunque l'attività del pensare e dell'apprendere, secondo gli sviluppi della psicologia costruttivista socio-culturale, <sup>24</sup> è influenzata dalle relazioni sociali e comunicative sollecitate *da* e realizzate *con* – *nell'*ambiente, – il richiamo è certo d'obbligo ai primi teorizzatori: Piaget <sup>25</sup> e Vygotskij <sup>26</sup> – se le concettualizzazioni più recenti – elaborate tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento – di «cognizione situata» e «distribuita» rimanda agli approfondimenti per cui «l'apprendimento è un processo che ha luogo in una cornice di partecipazione: non è l'atto di una persona, ma è distribuito tra coloro che partecipano al contesto», <sup>27</sup> risulta chiaro come l'apprendimento in ogni contesto (*lifewide learning*) debba essere valorizzato e considerato.

Tuttavia, posto che questa premessa è volta a indicare la funzione educativa della

biblioteca scolastica ed è dunque volta a considerare situazioni di apprendimento formale, in che modo l'istituzione scuola si colloca nella valorizzazione dell'osmosi tra i diversi ambienti – *formali, non formali, informali* – d'apprendimento?

E si ritorna alla *mission*, al ruolo educativo che propriamente deve assumere la scuola del Duemila nella predisposizione dei *metodi efficaci* ricordati nel *Memorandum*, *efficaci* in quanto consentano a ciascuno – *lungo tutto l'arco della propria vita* – di «leggere la Complessità senza ridurla, aggirarla, declassarla, bensì per decantarla e mantenerla al centro di ogni processo cognitivo, come *memento* e come sfida». <sup>28</sup>

Metodi efficaci sono dunque quelli che permettono a ciascuno anzitutto di *riconoscere* la complessità, che abitua alla *problematizzazione* e alla *ricerca*, che favoriscono «la disponibilità mentale a individuare problemi rilevanti e congruenti procedure risolutive nell'ambito di un processo che non perviene mai a risultati definitivi». <sup>29</sup>

Già alla fine degli anni ottanta del secolo scorso Karl Raimund Popper affermava: «La nostra pedagogia consiste nel riversare sui fanciulli risposte, senza che essi abbiano posto domande, e alle domande che pongo, non si dà ascolto... Questa è la pedagogia che vige nella pratica: *risposte senza domande e domande senza risposte*». <sup>30</sup>

Sollecitare domande, favorire la dimensione partecipativa-collaborativa (e motivazionale) dell'imparare co-costruendo la conoscenza, promuovere il confronto tra i punti di vista nella «dimensione dialettica, come valorizzazione dello scontro, e dialogica, come ottimizzazione dello scambio», <sup>31</sup> sono tutte modalità che permettono all'allievo di «inciampare nel problema», per dirla con l'espressione carica di efficacia visiva di Popper, <sup>32</sup> e dunque di riconoscerlo come tale, per costruirne-decostruirne-ricostruirne-negoziarne la soluzione e il significato.

In questo senso la biblioteca scolastica si può considerare quale speciale ambiente

d'apprendimento, per il *clima pedagogico* che in essa si può creare (nella generalità dei casi, più facilmente che in classe), più favorevole a ricavare, da domande e da bisogni di risposta condivisi, pur nei livelli di competenza diversi all'interno del gruppo di lavoro,<sup>33</sup> un *habitus* mentale cognitivo e metacognitivo, vale a dire «un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi»,<sup>34</sup> e la capacità di individuare quei «principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso»,<sup>35</sup> oltre che modalità di comportamento fondate sulla solidarietà, la collaborazione, la convivenza democratica.

Bianca Maria Varisco precisa che ambiente per l'apprendimento è – secondo la definizione che ne dà Brent Wilson, esponente dell'approccio psicopedagogico del costruttivismo sociale – «un posto in cui gli studenti possono lavorare insieme e aiutarsi a vicenda per imparare a usare una molteplicità di strumenti e risorse informative nel comune perseguimento di obiettivi d'apprendimento e d'attività di *problem solving*». <sup>36</sup> La studiosa ne definisce, inoltre, gli elementi caratterizzanti, ricostruendoli nella elaborazione di Gavriel Salomon. Essi sono rintracciabili in:

- uno spazio fisico
- un *insieme d'attori*: studenti, insegnanti, istruttore, tutor, esperti, che attivano interazioni al suo interno
- un *set di comportamenti* concordati
- una serie di *regole o vincoli* assegnati o definiti collaborativamente dagli attori
- *pratiche* (compiti o attività) assegnate o concordate
- *tempi di operatività*
- un *set di strumenti* o artefatti per l'osservazione-argomentazione-manipolazione operatoria/cognitiva
- un *insieme di relazioni* tra gli attori
- un *clima* conseguente al tipo di relazioni e alle modalità dello svolgimento delle pratiche

- un insieme di *aspettative e interpretazioni*
- *modi di vedere se stessi* (in quanto allievi, insegnanti)
- *sforzi mentali* attivati nei processi d'apprendimento.<sup>37</sup>

Si definisce in tal modo un ambiente che, nel nostro caso, evoca specificamente i caratteri dello spazio-biblioteca: luogo di relazioni e di reciprocità interindividuali, mirate intenzionalmente a definire *risolvere un problema*<sup>38</sup> di tipo informativo/cognitivo, e al contempo spazio formativo per lo sviluppo di abilità motivazionali, cognitive, metacognitive, ermeneutiche, euristiche, relazionali-etico-sociali-affettive, di pensiero convergente (concettualizzazione-decostruzione-ricostruzione) e divergente (creazione-invenzione di soluzioni originali-inedite).

L'uso della ricerca come strategia didattica nella biblioteca scolastica ha lo scopo di far maturare «un atteggiamento teso all'andare oltre, verso una progressiva gestione del cambiamento, incompatibile con l'assunzione di posizioni rigide, radicali, chiuse, non disponibili a mettersi in discussione».<sup>39</sup>

Certamente, se il riferimento è alla  *riforma paradigmatica*, relativa alla capacità di organizzare la conoscenza, di cui ci parla Morin,<sup>40</sup> il punto di partenza per ogni processo che comporti di attrezzare i nostri allievi alla problematicità, alla complessità, al relativismo, all'antidogmatismo, prende avvio da quella situazione di *incertezza*, di indeterminatezza cognitiva-conoscitiva, per dirla con John Dewey, o di *conflitto cognitivo*,<sup>41</sup> che il bibliotecario e/o il docente provoca, facendo cogliere l'inadeguatezza delle pre-conoscenze o delle conoscenze *confuse* possedute, e sollecitando, in un clima di comunicazione aperta, di ascolto e di fiducia, l'interesse e la curiosità nella ricerca di soluzioni.<sup>42</sup>

Nella prospettiva didattica detta, l'attenzione è posta al processo, «al come» si apprende, e non più soltanto all'oggetto, al

prodotto della conoscenza, al «che cosa»: l'apprendimento è una costruzione continua, che, proprio in quanto tale, permette il consolidamento delle nuove acquisizioni, per la partecipazione attiva di ciascuno nella condivisione-cooperazione alla costruzione dei significati comuni.

Alla base del percorso didattico in biblioteca – incentrato sulla strategia della ricerca, integrato nel curriculum e complementare all'attività didattica frontale –, possiamo porre il carattere portante del modello epistemologico popperiano, vale a dire la *provvisorietà* degli esiti di ogni ricerca e la *continuità-reticolarità* dell'atteggiamento di ricercatore che ognuno deve coltivare (*longlife- lifewide*), poiché «tutta la vita è risolvere problemi». <sup>43</sup>

Il dibattito sulle strategie di ricerca nella biblioteca scolastica si incrocia strettamente con il ruolo didattico-educativo della biblioteca stessa e del documentalista scolastico.

Le teorizzazioni sono molteplici, tutte fondamentalmente riconducibili a linee comuni, rintracciabili probabilmente in quel primario modello pedagogico deweyano, scandito in cinque momenti: a) insoddisfazione-dubbio circa una situazione; b) definizione di un problema; c) ideazione-formulazione di ipotesi; d) individuazione della possibile soluzione; e) verifica-controllo della validità della soluzione raggiunta (che, se giudicata insoddisfacente, può dare origine a nuova ricerca).

In Italia il problema ha radici relativamente lontane nel tempo, che risalgono agli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, nelle sperimentazioni – perlomeno quelle a noi note – svolte presso l'ITC «Abba» di Brescia e l'ITCS «Levi» di Bollate – peraltro ormai concluse per il trasferimento dei bibliotecari ad altro ente –, e presso il liceo «Cornaro» di Padova.

Nei corsi di perfezionamento patavino per la formazione del bibliotecario scolastico il tema delle strategie di ricerca nella bi-

blioteca scolastica ha avuto un suo spazio fin dalla loro prima edizione (1997), come pure nei programmi di formazione dei bibliotecari scolastici affidati dal MPI-MIUR all'ateneo patavino («B1» e «B2» nel 2000; «Master per la Formazione del Docente documentalista scolastico» nell'a.a. 2001-02), poiché è specialmente su questo tipo di attività che si coglie la biblioteca scolastica «in azione». <sup>44</sup>

Sul territorio internazionale si sono venuti definendo, tra la fine degli anni Settanta e Novanta del secolo scorso, modelli strutturati su un ventaglio più o meno ampio di tappe previste nel processo di ricerca. Paulette Bernhard, docente di biblioteconomia all'Università di Montréal (Québec, Canada), in occasione del Congresso internazionale IFLA a Bangkok (Thailandia, 18-23 agosto 1999), mi fece conoscere un suo lavoro, <sup>45</sup> che comprende il quadro sinottico con otto tipologie di processi di ricerca, elaborate nel Regno Unito, negli Stati Uniti, in Canada, in Australia, in Francia, nel Québec.

Le tipologie si riferiscono rispettivamente alla proposta della Library Association, <sup>46</sup> di Ann Irving <sup>47</sup> e di James Herring, <sup>48</sup> per la Gran Bretagna; di Michael Eisenberg – Robert Berkowitz <sup>49</sup> e di Carol C. Kuhlthau <sup>50</sup> per gli USA; della Associazione Biblioteche Scolastiche per l'Australia, <sup>51</sup> della FADBEN-Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires de l'Education Nationale, <sup>52</sup> per la Francia; dell'équipe coordinata dalla stessa Bernhard, per il Québec. <sup>53</sup> In particolare, è stata Hélène Guertin <sup>54</sup> che, collaborando strettamente con P. Bernhard, oltre ad aver adottato nella pratica scolastica il modello detto sopra, ha anche progettato il sito *Chercher pour trouver: l'espace des élèves* <sup>55</sup> pensato per gli allievi della scuola secondaria (13-17 anni), per aiutarli a compiere autonomi percorsi di ricerca.

In occasione della doppia inaugurazione: del master europeo patavino e del corso di formazione per bibliotecari scolastici «B1» del MPI (novembre 2000), la docente canadese-

se ci presentò le linee metodologiche di questo duplice progetto finalizzato a far padroneggiare agli allievi (e agli insegnanti) gli strumenti per acquisire l'informazione.<sup>56</sup>

La necessità di un'analisi più documentata su quanto avviene nel contesto nazionale e internazionale, il bisogno di un confronto di idee su un tema fondamentale per il miglioramento della qualità del processo di apprendimento-insegnamento, attraverso la predisposizione di ambienti e percorsi idonei al raggiungimento del successo formativo *longlife-lifewide*, ha invogliato il gruppo di ricerca sulle biblioteche scolastiche a organizzare il convegno internazionale *Inciampare nel problema: il processo di ricerca dell'informazione nella biblioteca scolastica multimediale*, con la presenza di Eisenberg, Kuhlthau, Bernhard, Guertin, e di esperti della Spagna, Francia, Germania, Austria, Grecia, Svezia, oltre che dell'Italia.

Rinviando agli atti del Convegno stesso, non possiamo qui altro che precisare come, nella variegatura delle fasi dei processi di ricerca elaborati dai colleghi presenti a Padova, sia condiviso l'accordo circa le funzioni educative della biblioteca scolastica, e circa gli obiettivi che, in questo specifico ambiente per l'apprendimento, si possono conseguire.

Tra questi, il superamento della tradizionale monodirezionalità trasmissiva del sapere, e la messa in gioco di nuovi percorsi cognitivi da parte degli allievi, di procedimenti mentali più vicini alle modalità comunicative dell'era dell'informazione (multilinearità-reticolarità, flessibilità, *problem solving*, al posto di linearità-sequenzialità nell'organizzazione del pensiero); sviluppo dell'intelligenza critica, del gusto per la ricerca, dell'educazione *alla e nella* democrazia, dunque sviluppo di un'umanità piena, aperta alla collaborazione, al confronto e al dialogo, ai valori del pluralismo.

Cambia il rapporto didattico-educativo: l'insegnante di disciplina, in collaborazione con il docente-bibliotecario, *rinuncia* al suo

ruolo direttivo, per assumere quello di *facilitatore* nella ricerca-valutazione-selezione delle informazioni. Già alla fine degli anni Sessanta Francesco De Bartolomeis, presentando l'urgenza di sostanziali mutamenti dei metodi tradizionali, precisava: «La ricerca s'impara con la pratica guidata: il docente aiuta gli allievi a individuare e a selezionare problemi, a comprenderne i significati, a dimensionalizzarli in maniera che possano effettivamente essere oggetto di osservazione e di valutazione, ad apprestare gli strumenti necessari a fronteggiarli. La guida deve essere più puntuale e continua di quanto comunemente si creda.»<sup>57</sup>

Insegnante di disciplina e docente-bibliotecario assumono il ruolo di *tutor* nei processi cognitivi-metacognitivi-relazionali degli allievi, predisponendo l'ambiente per il raggiungimento di un clima positivo d'impegno, nella comune attività e nella relazione reciproca, per il raggiungimento di obiettivi condivisi.

Alla prospettiva d'innovazione nel rapporto d'insegnamento-apprendimento anticipato da De Bartolomeis, risponde idealmente oggi Margiotta, quando afferma: «Non terapeuta, non confessore, non genitore sostituto, l'insegnante educa e forma i sentimenti con la cultura e grazie a essa. Non trasmette solo conoscenze, ma di queste fornisce senso, collocazione critica e interpretazione. Non determina i valori, ma ne ritaglia visibilità e spessore. Non predica, ma testimonia il rigore della ricerca e della solidità dei convincimenti d'ascolto. Non giudica, ma mette a prova la ricchezza e la necessità della cultura per ancorare ogni congettura al suo senso e al suo contesto. Egli non prevarica, ma guida la cooperazione e il consenso, insegnando la difficile arte di misurare la libertà di parola con il diritto dell'intelligenza».<sup>58</sup>

\* Docente di Letteratura per l'infanzia, Università di Padova, è direttrice del «Master per la formazione del Docente Documentalista scolastico».

## Note

<sup>1</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei Servizi della Commissione*, Bruxelles, 30/10/2000.

<sup>2</sup> Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo, 1996.

<sup>3</sup> Si veda: Commissione europea, *Vivere e lavorare nella società dell'informazione: priorità alla dimensione umana. Libro verde*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.

<sup>4</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione*, cit., p. 15.

<sup>5</sup> Le TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, sono indicate come «grande potenziale d'innovazione per i metodi d'insegnamento e di apprendimento», *ibidem*.

<sup>6</sup> Ivi, p. 16.

<sup>7</sup> «... gli allievi, per quanto possibile, dovranno farsi carico della propria formazione», *ibidem*.

<sup>8</sup> «Un apprendimento attivo presuppone la volontà di apprendere, la capacità di emettere giudizi critici e sapere come apprendere», *ibidem*.

<sup>9</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum*, p. 16.

<sup>10</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 18.

<sup>11</sup> Ci precisa M. Santi, in *Ragionare con il discorso*: «Se da un lato la prospettiva costruttivista sottolinea l'esigenza di collocare i processi di apprendimento e di comprensione rispetto ad un ambiente cognitivo – ovvero entro organizzazioni concettuali già strutturate – dall'altro la psicologia culturale (di matrice vygotkiana, n.d.r.) mette in luce come tali processi siano sempre connessi a contesti sociali storicamente determinati, cioè entro attività mediate da linguaggi simbolici, da sistemi di credenze, motivazioni e valori socialmente condivisi».

<sup>12</sup> È l'approccio didattico conseguente alla concezione oggettivista-positivistica, per la quale la conoscenza è «verità immutabile, oggettiva, decontestualizzata, universale...»: si veda B.M. Varisco, *Costruttivismo sociale e apprendimento*

*a scuola*, in B.M. Varisco; V. Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET, 2000, p. 9.

<sup>13</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET, 1997, pp. 347-348.

<sup>14</sup> B.M. Varisco - V. Grion, *Apprendimento e tecnologie*, cit., p. 9.

<sup>15</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 11.

<sup>16</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 59.

<sup>17</sup> Ivi, p. 16. Esercizio che ha radici temporali lontane: Morin riporta in nota Montaigne che cita Dante: «Che, non men che saver, dubbiar m'aggrada» (*Inferno*, XI, v. 93).

<sup>18</sup> F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 163-164.

<sup>19</sup> Ivi, pp. 162-163.

<sup>20</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum*, cit., p. 9.

<sup>21</sup> Mutuo l'espressione da F. Frabboni, *Il Memorandum europeo sulla formazione: sfida della singolarità*, «Ricerche Pedagogiche», n. 140-141, luglio-dicembre 2001, p. 16.

<sup>22</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum*, p. 11.

<sup>23</sup> Ivi, p. 9. I situazionisti parlano di *real life*.

<sup>24</sup> Rimando alla preziosa sintesi di B.M. Varisco, *Innovazione metodologica e ambienti per l'apprendimento: aspetti psico-pedagogici*, in *Programma Biblioteche scolastiche. Atti della formazione iniziale dei docenti*, a cura di A. D'Istolto «Quaderni Area Autonomia 5/1;5/2», Roma, MIUR, 2001-2002, pp. 9-22.

<sup>25</sup> Si veda, tra gli altri, J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

<sup>26</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, (1934), Roma-Bari, Laterza, 1990.

<sup>27</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, cit., p. 90.

<sup>28</sup> F. Cambi, *Manuale di filosofia*, cit., p. 165.

<sup>29</sup> R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 2.

<sup>30</sup> Il corsivo è nel testo, che continua con la precisazione, in corsivo e tra parentesi: «(Cenni di approvazione nell'uditorio)»; si veda: K.R.

Popper; K. Lorenz, *Il futuro è aperto. Il Colloquio di Altenberg insieme con i testi del Simposio viennese su Popper*, Milano, Rusconi, 1989, p. 77. È richiamata questa citazione nella tesi di laurea di D. Carpin, *L'allievo ricercatore nella biblioteca scolastica*, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova, a.a. 2001-02, p. 23, relatore: D. Lombello (discussa il 12/XII/02).

<sup>31</sup> M. Santi, *Verso una «comunità di lettura»: la biblioteca come contesto di ricerca condivisa, La promozione della lettura*, a cura di Donatella Lombello. Corso di Perfezionamento «Formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale - Indirizzo a distanza» Quinto Modulo, Padova, Cleup, 2002, p. 32.

<sup>32</sup> L'espressione è inclusa nel testo di A. Braga, *Educare alla ricerca nella scuola dell'autonomia*, in *Abilità di ricerca dell'informazione*, a cura di Donatella Lombello e Vera Marzi, Corso di Perfezionamento «Formazione del docente documentalista della biblioteca scolastica multimediale - Indirizzo a distanza» Quarto Modulo, Padova, Cleup, 2002, p. 26.

<sup>33</sup> Al riguardo si può parlare di «comunità di discorso», cioè di quella particolare organizzazione del lavoro fondato sulla ricerca e sullo scambio delle informazioni, attraverso un «clima di discussione e critica costruttiva, in cui il significato dei concetti che si apprendono non è stabilito dall'autorità dell'insegnante o del libro, ma negoziato, approfondito, precisato e arricchito a mano a mano che gli allievi sviluppano le loro conoscenze»: si veda P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento*, cit., p. 93. Al contempo si può parlare di «comunità di pratica», in quanto si opera sui saperi, sulla conoscenza, oggetto di azioni che comportano l'esito in *poiein*-produzione di elaborazioni-costrutti-oggetti.

<sup>34</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 15.

<sup>35</sup> Sono i requisiti per una *testa ben fatta*: ibidem. «La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni... Sempre di più la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano», ivi, p. 9.

<sup>36</sup> B.G. Wilson, *What is a Constructivist Learning Environments*, in *Constructivist Learning Environments*, a cura di B.G. Wilson, Englewood Cliff, Educational Technology publications, 1996, pp. 3-8, cit. in B.M. Varisco, *Costruttivismo sociale e apprendimento a scuola*, in

B.M. Varisco - V. Grion, *Apprendimento e tecnologie*, cit., p. 40.

<sup>37</sup> Si veda: G. Salomon, *Studying Novel Learning Environment as Pattern of Change*, in S. Vosniadou et al., *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*, Erlbaum, Mahwah, 1996, pp. 363-377, cit. in B.M. Varisco - V. Grion, *Apprendimento e tecnologie*, cit., p. 41 (il corsivo è nel testo, al quale rimando per la citazione integrale).

<sup>38</sup> Oltre all'abilità di *problem solving* è importante quella di saper definire-ipotizzare-far sorgere problemi nuovi (*problem finding*): si veda B.M. Varisco, *Innovazione metodologica*, cit., p. 16. Afferma Popper: «Circa il punto di partenza della scienza, non affermo che questa parta dall'intuizione, bensì che *prende avvio dai problemi*; che perveniamo a una nuova teoria, principalmente, tentando di risolvere dei problemi; che questi sorgono nel corso dei tentativi volti alla comprensione del mondo a noi noto...» (*Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Bologna, Il Mulino, 1972, p. 267). Popper continua, più avanti «*Ma la scienza prende avvio soltanto dai problemi*. Questi si presentano soprattutto quando restiamo delusi dalle nostre aspettative, o quando le teorie ci coinvolgono in difficoltà e in contraddizioni» (ivi, p. 381; il corsivo è nel testo).

<sup>39</sup> R. Bonfiglioli, *La ricerca come strategia didattica*, cit., p. 48.

<sup>40</sup> Afferma infatti il sociologo francese: «È la riforma del pensiero che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza... Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza... La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento» (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 13). Lo stesso concetto è ripreso da Morin ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 35.

<sup>41</sup> A. Braga, *Educare alla ricerca*, cit., p. 38.

<sup>42</sup> Si vedano: D.W. Johnson - R.T. Johnson - E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996; Y. Sharan - S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson, 1998.

<sup>43</sup> K.R. Popper, *La ricerca non ha fine*, Roma,

Armando, 1986; Id., *Tutta la vita è risolvere problemi*, Milano, Bompiani, 2001. Afferma Popper, in *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1970: «La scienza non persegue mai lo scopo illusorio di rendere le sue risposte definitive, e neppure probabili. Piuttosto il suo progresso tende sempre verso lo scopo infinito, e tuttavia raggiungibile, di scoprire problemi sempre nuovi, più generali e più profondi, e di sottoporre le sue risposte, sempre date in via di tentativo, a controlli sempre rinnovati e sempre più rigorosi» (p. 22).

<sup>44</sup> Termine mutuato dalla non mai dimenticata Virginia Carini Dainotti, iniziatrice del «Piano L» (= lettura) e della sperimentazione della diffusione delle Sezioni per ragazzi in Italia (tra l'inizio degli anni '50 e poi degli anni '60), in un programma avallato e sostenuto dall'allora ministro della P.I. Luigi Gui.

<sup>45</sup> P. Bernhard, *Le Bibliothécaire / spécialiste de l'information en milieu scolaire*, Rapport soumis à la Direction de la Recherche du ministre de l'Éducation du Québec, novembre 1991. L'attivissima P. Bernhard è ora «professore onorario»: si veda il sito <<http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/>>. In occasione del Convegno internazionale *Inciampare nel problema: il processo di ricerca nella biblioteca scolastica multimediale* (Padova 30-31 gennaio-1 febbraio 2003), P. Bernhard ha predisposto la presentazione di sessanta modelli a livello mondiale.

<sup>46</sup> Library Association, *Curriculum guidance. National curriculum and effective learning*, London, The Association, [1996]. Prevede sei tappe: pianificare; localizzare e trovare; scegliere e valutare; organizzare e registrare; comunicare e produrre; valutare.

<sup>47</sup> A. Irving, *Study and information skills across the curriculum*, London, Heinemann Educational Books, 1985. La studiosa prevede nove tappe: formulare e analizzare il bisogno d'informazione; identificare i luoghi e le possibili fonti dell'informazione; individuare e localizzare le fonti in funzione del bisogno dell'informazione; fare la raccolta delle fonti pertinenti; identificare in ciascuna fonte l'informazione di cui tenere conto; annotare-registrare l'informazione; verificare che tutti gli aspetti siano stati considerati; presentare e comunicare; valutare il lavoro.

<sup>48</sup> J. Herring, *Teaching information skills in schools*, London, Library Association Publishing,

1996. Individua quattro tappe: *progetto(intention)*: domande, parole chiave, relazioni; *scoperta*: localizzazione; *esplorazione*: scrematura, valutazione, annotazioni, comunicazione/presentazione; *autovalutazione*.

<sup>49</sup> M.B. Eisenberg - R.E. Berkowitz, *Information problem-solving: the big six skills approach to library and information skills instruction*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1990. Si veda il sito: <<http://www.ischool.washington.edu/mbe>>.

Il processo di ricerca elaborato dai due studiosi comprende sei tappe: *definizione del compito*: identificare il problema e i bisogni d'informazione; *strategie e ricerche d'informazione*: identificare le risorse possibili e scegliere le migliori; *localizzazione e accesso*: localizzare le fonti prescelte, trovare l'informazione; *utilizzazione dell'informazione*: trovare l'informazione in ogni fonte, estrarre l'informazione pertinente; *sintesi*: organizzare e presentare l'informazione selezionata; *valutazione*: valutare il processo (efficienza) e il prodotto (efficacia). Anna Cristini e Nicoletta Guiotto hanno utilizzato «le sei grandi abilità» sopra indicate nella loro Scuola per l'infanzia: le relative riflessioni sono confluite nella tesi alla fine del corso di perfezionamento (a.a. 1998-99) e nell'articolo *Non solo fiction. La biblioteca nella scuola per l'infanzia è anche un luogo dove soddisfare bisogni di conoscenza*, «Sfogliolibro», aprile 2000, pp. 40-43.

<sup>50</sup> C.C. Kuhlthau, *Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs*, «School library media quarterly», vol. 22, n. 1, 1983, pp. 11-18. La studiosa individua sei tappe: preparazione; scelta d'un argomento; esplorazione: analizzare l'argomento; formulazione: precisare l'argomento/ l'angolo d'analisi; ricerca dell'informazione: cercare l'informazione sull'argomento tal quale formulato/precisato; conclusione della ricerca: rivedere e verificare le fonti (ritorno sul processo); avvio alla redazione.

<sup>51</sup> Australian School Library Association, *Teaching information skills*, Perth, ASLA, 1997 (cd-rom). Le fasi previste sono cinque: definire i bisogni d'informazione; localizzare l'informazione; selezionare l'informazione; organizzare l'informazione; creare e diffondere-condividere l'informazione. Ogni fase è integrata dalla *valutazione*.

<sup>52</sup> FADBEN, *Compétences en information-documentation. Référentiel*, Paris, 1997, (Médiadoc-Les dossiers). Sono individuate sette tappe: definizione di un progetto; *questionnement*, cioè l'enunciazione di domande per mettere a fuoco il problema; individuazione dei documenti; recupero delle informazioni; lettura-scrittura: raccolta dell'informazione, analisi critica e annotazione dell'informazione; produzione del lavoro richiesto e sua comunicazione-socializzazione; valutazione. Si veda la traduzione dell'applicazione di alcune di queste fasi nel sito <<http://www.aib.it/aib/sezioni/veneto/sansone/fabden/mmediadoc.htm>>. Si veda anche F. Chapron, *Funzione e compiti dei documentaristi bibliotecari dei CDI-Centres de Documentation et d'information e dei responsabili di BCD-Bibliothèques Centres Documentaires*, a cura di M. Bolletti - D. Lombello - L. Marquardt, *Senza confini. Formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico*, Padova, Cleup, 2000.

<sup>53</sup> *La recherche de l'information à l'école secondaire*, è il titolo della ricerca presentata al Ministero dell'educazione a Montréal nel 1997, comprendente sei tappe: definire l'argomento;

cercare le fonti dell'informazione; selezionare l'informazione; prelevare l'informazione; trattare l'informazione; comunicare l'informazione.

<sup>54</sup> Docente a Montréal (Canada) nel Collège Maisonneuve, vale a dire nel corso di studi obbligatorio tra scuola secondaria superiore e università.

<sup>55</sup> <<http://www.fas.umontreal.ca/ebsi/jetrouve>>.

<sup>56</sup> H. Guértin, *La collaborazione bibliotecari-insegnanti nel quadro di progetti di ricerca*, a cura di D. Lombello Soffiato, *Master europeo per la formazione del Bibliotecario scolastico-Indirizzo in presenza*, Padova, Cleup, 2001, Parte I, pp. 19-24; id., *Cercare per trovare: lo spazio degli allievi*, ivi, pp. 24-32. Le stesse relazioni sono pubblicate anche in *Programma Biblioteche scolastiche*, cit., rispettivamente alle pp. 20-26 e 31-39.

<sup>57</sup> F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1983, p. 78.

<sup>58</sup> U. Margiotta, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 1999, p. 37.