

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

PierGiuseppe Ellerani
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

Con il concetto “opportunità di apprendere” (*Opportunity to learn*: OTL) ci si riferisce al diritto di ogni studente a ricevere – attraverso la scuola, le risorse familiari e vari tipi di pratiche formali, non-formali e informali – eque possibilità per raggiungere gli standard di apprendimento o di competenza. Sebbene il concetto di OTL sia dibattuto da quasi tre decenni, resta ancora da indagare pienamente come incidano le variabili specifiche di OTL di pertinenza nella formazione degli insegnanti e degli studenti nei contesti scolastici e in ambiente familiare e domestico: non sappiamo esattamente quali risorse e pratiche siano fondamentali per il raggiungimento di competenze e standard di apprendimento, e come proporle per ottenere un sostanziale impatto sull'apprendimento degli studenti (Cfr. Hill-Jackson, Lewis, 2010).

Uguaglianza ed equità sono il ripensamento a cui sono sottoposti internazionalmente i sistemi dell'istruzione e della formazione trova origine, oramai, ben oltre le sole ragioni economiche della crisi, divenute punta dell'iceberg di un più esteso blocco di analisi, che coinvolgono i principi di efficacia e di innovazione dell'insegnamento-apprendimento. La recente indagine OCSE-PIAAC sulla qualità delle competenze negli adulti pone in evidenza come esistano ancora sostanziali difficoltà a interpretare ed attuare la prospettiva e la direzione di *lifelong learning*: il decadimento delle competenze e l'incapacità di apprendere continuamente, contraddicono di fatto l'impianto che le policies educative presuppongono da tempo. L'incapacità di sostenere i processi che conducono all'apprendimento continuo sin dalla prima infanzia, enfatizza la crisi silenziosa (Nussbaum, 2011) che paradossalmente ha “gridato” il suo esistere, affermandosi come crisi mondiale dell'educazione, poiché l'ansia da profitto delle nazioni, è divenuto baricentrico rispetto allo sviluppo umano. Le nuove generazioni sono costrette a rincorrere – sentendosi spesso inadeguate – innanzi al cambiamento di paradigma rappresentato internazionalmente dalla necessità di essere capaci di “creare lavoro” piuttosto che di “cercare lavoro” (Margiotta, 2012).

Più ancora, la difficoltà di generare le condizioni per “apprendere ad apprendere” ed accrescere l'empowerment individuale e sociale, pone il problema dell'accesso alla società della conoscenza, e dell'interpretazione dell'apprendimento continuo come un diritto sociale e di cittadinanza, dove la conseguenza – qualora non perseguito come prospettiva generalizzata – diverrebbe l'esclusione dai sistemi e dalle opportunità formative delle persone e dei gruppi. L'impovertimento culturale lascerebbe quindi spazio a quelle svolte economicistiche che – come ben delineato da Nussbaum (2011) – conducono a “produrre” generazioni di docili macchine, anziché di cittadini a pieno titolo in grado di pensare da sé, comprendere, criticare, creare, essere solidali. Ovvero vi è altresì la prospettiva di minare, alle radici, la democrazia tradizionalmente conosciuta, incapacitando

a quella collaborazione che Sennett (2012) ha declinato e definito come via necessaria per rispondere ed affrontare la nuova complessità.

Occorre quindi ripensare l'educazione e la formazione come processi di capacitazione (Margiotta, 2012) con i quali si estendono e si rendono sostanziali i diritti all'apprendimento – per tutti – e dove educazione e formazione si compiono nella capacitazione all'apprendimento, intesa sia come capacità per ognuno di generare valore dalle opportunità offerte e sia dalla possibilità di scegliere, tra diverse opzioni, di essere in grado di creare lavoro.

Nel *learnfare* – prospettiva moderna ed evoluzione del welfare attivo – si compie la sintesi del trittico dell'apprendimento: continuo, disseminato, profondo (long-wide-deep learning), dove la nuova prospettiva è l'organizzazione di un nuovo sistema formativo interdipendente, continuo, solidale e in grado di sviluppare una sussidiarietà circolare.

Appare chiaro che il cuore dei processi capacitanti e di empowerment trovano avvio e si consolidano nelle forme e nei modelli che vengono scelti per organizzare la vita delle classi e delle scuole, e in grado di compiere innovazione e prospettive pedagogiche: ovvero si rende sempre più irrinunciabile avviare la forte connessione tra le evidenze di ricerca e quanto avviene nell'insegnamento-apprendimento. In tal senso si rende possibile l'innovazione delle pratiche e dei contesti di apprendimento, al fine di investire nel potenziale umano delle nuove generazioni in grado quindi di esprimere talenti, intelligenze, disposizioni, pensiero riflessivo e creatività, nell'insieme capaci di proporre nuovi paradigmi di sviluppo economico e sociale – nazionali e globali – basati sui principi di sostenibilità, di coesione e di democrazia. Apprendere a direzionare ed aggiornare il proprio potenziale di apprendimento, sviluppare atteggiamenti in grado di esprimere democrazia e partecipazione attiva, divengono quindi orizzonti da raggiungere che permettono di accedere a forme sempre più evolute di conoscenze e operare le transizioni oggi necessarie.

La ricerca internazionale ha oramai consolidato e reso evidente come la "natura dell'apprendimento" esprima assunti che, per compiersi e divenire generativi, devono trovare corrispondenze metodologiche e contestuali. Riconoscere ed aggiornare le pratiche attorno alle evidenze di ricerca che mostrano come l'apprendere in modo efficace non sia un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale e distribuita nel contesto, come la costruzione individuale della conoscenza avvenga attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri (Vygotsky 2011; Bruner 1996; Bransford et al. 2000; Benavides et al. 2010; Engeström 2001) dovrebbe essere oggetto di re-visione metodologica. Inoltre, poiché le neuroscienze dimostrano ricorsivamente la possibilità della modificazione cognitiva (Margiotta, 2011) come il risultato di un processo di interazione continua con artefatti, persone e problemi posti nel contesto, dove i processi imitativi (Rizzolatti, Sinigaglia 2004; Craighero 2010) e di simulazione "incarnata" (Gallese 2009; Lakoff G. e Nunez 2005), rendono possibili nuove frontiere per più efficaci apprendimenti procedurali e di sviluppo emotivo, si tratta di considerare fondamentale l'organizzazione dei contesti di apprendimento.

L'"apprendere ad apprendere" diviene quindi un fattore di equità, in grado di fornire a tutti le possibilità di un'istruzione di qualità per perseguire al meglio il proprio progetto di vita. La funzione trasformativa e generativa accade dunque in un ambiente di apprendimento in grado di permettere ai partecipanti di acquisire informazioni complete, di esprimere pari opportunità nell'assumere diversi ruoli, di diventare critici e riflessivi, nell'essere empatici e buoni ascoltatori, e disposti a cercare un terreno comune o una sintesi di punti di vista diversi.

È la prospettiva più avanzata dell'interpretazione dell'ambiente di apprendimento capacitante, dove al centro vengono posti sia gli studenti in grado di acquisire processi per esprimere autonomia, creatività innanzi ai problemi da affrontare e libertà di direzionare le scelte più consone al proprio progetto di vita; sia i docenti e gli educatori, in grado di apprendere continuamente dalle sempre nuove interazioni e prospettive determinate nel e dal contesto, generative di innovazione attraverso le pratiche riflessive e di scambietà – con colleghi e studenti. È il core del progetto Ocse-Ceri, "The innovative learning environments" dal quale emergono sia le connessioni con le ricerche su quella "nature of learning" che trova nella modificabilità cognitiva (Margiotta, 2011) sostenuta dalla neuroscienze la direzione capacitante, sia il ri-pensamento degli spazi nei quali rendere capaci le nuove generazioni. Un ri-pensamento degli spazi fisici – nei quali l'integrazione delle tecnologie è sempre più evidente – così come degli spazi mentali attraverso i quali generare processi di miglioramento e di sviluppo della professionalità docente.

Un contesto di apprendimento "centralità dell'apprendimento" anche per gli adulti – insegnanti ed educatori – organizzato nel sostenere l'attività regolata continuamente da processi metacognitivi, dove l'interazione e la relazione con gli altri permette di distribuire risorse e rendere l'ambiente socialmente connotato "per" l'apprendimento, inclusivo e interdependente.

Da questa prospettiva, i contesti e le pratiche di cooperative learning – basate su interazione promozionale, vicinanza fisica, responsabilità individuale e sociale, revisione costante dei processi coinvolti nell'apprendimento e nel lavoro con gli altri – coinvolgono e impegnano sia gli studenti che gli adulti nel lavorare insieme, richiedendo di realizzare continui processi, prodotti e attività, divenendo opportunità per lo sviluppo di un sistema capacitante. Gruppi e contesti cooperativi, organizzati e strutturati in modo appropriato, aiutano gli insegnanti a condurre le classi e le scuole in modo efficace secondo i risultati di ricerca e a gestire la crescente e differente eterogeneità presente nelle scuole. Non a caso, le neuroscienze, le evidenze sulla natura dell'apprendimento, le indagini internazionali, sottolineano e confermano proprio la natura interdependente dell'apprendimento, laddove il continuo scambio tra esterno-interno, la continua azione di intervento sui problemi, la generale propensione a considerare ogni esperienza fonte di apprendimento, divengono espressione della forma con la quale "naturalmente" il nostro cervello apprende.

I contesti cooperative basati sui progetti di ricerca o sui casi problema, divengono una interessante e sofisticata prospettiva pedagogica in grado di sottolineare la comprensione autentica e il "saper fare con quello che si sa", promuovendo la ricerca e l'apprendimento autonomo in un contesto capace di esprimere elementi di non-formalità all'interno di un'organizzazione formale dell'apprendimento, dove le esperienze di apprendimento sono continue e riflessive. Non da meno, la ricerca sulle comunità di apprendimento professionale evidenziano come il ruolo degli adulti sia sempre più rilevante e incidente sui risultati di apprendimento degli studenti. Aumentare ed evolvere la cultura dello sviluppo professionale in contesti basati sul cooperative learning aumenta le possibilità di rendere innovativi i contesti di apprendimento e rende possibile il cambiamento delle credenze che condizionano lo sviluppo di insegnanti e di studenti.

La scuola è organizzata in forme che si rivelano oramai poco efficaci rispetto alla prospettiva del learnfare: si tratta di innovare non solo le pratiche bensì le organizzazioni educative e formative, in grado di esprimere opportunità di apprendimento per tutti gli attori in essa coinvolti e restituire così un ruolo centrale al-

l'esperienza della scuola nell'innovazione e nella coesione nei sistemi sociali ed economici.

Il numero della rivista intende raccogliere e rilanciare alcune delle sfide considerate in premessa. Esprime la sintesi della prima "Settimana Pedagogica Salentina", svoltasi a Lecce nel settembre 2013, caratterizzate dalla Summer School Internazionale della SIREF, dall'evento di riflessione sugli spazi educativi ispirati dall'architettura e guidati dalla pedagogia, e dall'annuale seminario sul cooperative learning di ARIAC, evidenziando alcune direzioni di particolare rilevanza.

I contributi della prima parte – Scenari e contesti – delineano le nuove prospettive che gli studi sul cooperative learning offrono al fine di evidenziarne le caratteristiche di contesto capacitante per promuovere l'agentività individuale e gruppale, così come lo sviluppo professionale. In questa direzione si orientano i contributi di *Minello e Tessaro, Damiani e Farinella, Morselli e Cremonesi*, dove i contesti cooperativi divengono "scaffolding" per i BES, l'educazione all'imprenditorialità, e la formazione degli insegnanti. I contributi della *Silander* sulla progettazione dei contesti di apprendimento in Finlandia e degli statunitensi *Vermette e Kline* sull'evoluzione del cooperative learning offrono una chiave di lettura internazionale al tema.

I contributi della seconda parte – Teorie e modelli – offrono la possibilità di interpretare l'innovazione teorica e metodologica del cooperative learning, in dialogo di reciprocità, con ricerche e modelli che ne potenziano gli effetti, rendendolo particolarmente ricco di opportunità formative. *Castaldi, Pastena, Elia, Coin, Vedovelli, Strano, Urbani, Brunetti, Ninni*, presentano dunque interessanti prospettive di interdipendenza per esempio con il metodo Feuerstein, proponendo altresì visioni etiche e di sviluppo professionale del cooperative learning, così come la sua fecondità nella progettazione didattica e delle comunità di apprendimento.

La terza parte – Processi e apprendimenti – si caratterizza per i contributi di *Boninelli, Coco, Garaffo, Di Giovine, De Nardis, Francese, Bellomo* che esprimono i risultati di ricerche che illuminano ulteriormente l'apporto pedagogico del cooperative learning, soprattutto per lo sviluppo di "apprendere ad apprendere" e delle correlazioni con i contesti estesi. Di interesse le riflessioni sullo sviluppo motorio nella prima infanzia.

I contributi della quarta parte – Aperture, ricerca e pratiche – rappresentano alcune prospettive di avanguardia, ancora inesplorate, e che divengono perciò quadro sfidante per il futuro, non solo per il cooperative learning, ma per la formazione più in generale. *De Vitis, Fiorentino, Renna, De Marchi, Campregher, Ravanelli e Rosa* offrono dei contributi in grado di connettere la pedagogia cooperativa, la formazione dell'umano, il lifewide in una dimensione capacitante.

Gli sguardi del cooperative learning e del capability approach possono così incontrarsi, generando una nuova e rinnovata opportunità di vita pedagogica e di ricerca.

Venezia-Lecce, dicembre 2013

Umberto Margiotta
PierGiuseppe Ellerani

Riferimenti

- Benavides, F., Dumont, H., Istance, D. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Bransford J.D., Brown A. L., Cocking R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. New York: Norton. Tr. It. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- CERI-OECD (2011). *Innovative Learning Environment*, Parigi, OecdPublications.
- Craighero, L. (2010) *I neuroni specchio*, Bologna, Il Mulino.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Gallese V, (2009) All'origine dell'interazione con gli altri. *La società e gli individui*, (35) XII-2, 115-124.
- Lakoff G. e Nunez R.E (2005) *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*, Torino, BollatiBoringhieri.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare, in Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Margiotta U. (2011) (eds) *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Rizzolatti G, Sinigaglia, C. (2006) *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, RaffaelloCortina.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche di collaborazione*. Milano, Feltrinelli.
- Vygotskij, L.S. (2011). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza. Edizione con Introduzione e note a cura di Luciano Mecacci.

