



# Il rigore e l'immaginazione. La programmazione di classe in Cooperative Learning

## Rigour and imagination: The instructional program in Cooperative Learning

---

Ida Ninni

MIUR, Liceo delle Scienze Umane  
ida.ninni@istruzione.it

### ABSTRACT

From its status of infertile and bureaucratic operation, the instructional program could become what follows: a matrix that intertwines diverse behaviours, forms of knowledge, and ways of beings for ethically concerned subjects. As such, the instructional program might generate unique and original pathways, which are closely linked to the context where the web of relations takes place.

Being tied to the ecological paradigm, the instructional program could be implemented through Cooperative Learning. The latter is understood as a natural way of learning, directly resulting from the choice of complexity and a holistic view of human experience over traditional frameworks.

This research proposal places itself within the boundaries of the Italian National guidelines for lyceums, and it focus on a specific ethical choice: the adoption of the ecological paradigm developed by the thoughts of Bateson, Morin, and environmental philosophy.

In addition to the model of recursive programming (Nicholls, 1975; Pellerey, 1983), we will refer to the Instructional Design, both in its constructivist version (Jonassen, 1997), and in the educational structuralism (Bruner, 1982).

La programmazione di classe, da sterile operazione burocratica, può divenire una matrice di comportamenti, di forme di sapere, di modi di essere dei soggetti coinvolti ed eticamente orientati, e così generare percorsi originali e unici, strettamente legati ai contesti e al tessuto di relazioni.

Essa, ancorata al paradigma ecologico, può attuarsi attraverso il Cooperative Learning come naturale modo d'apprendere, direttamente conseguente dalla scelta della prospettiva della complessità e di una visione olistica dell'esperienza umana.

Questa proposta di ricerca, pur inserendosi pienamente entro i confini delle Indicazioni Nazionali per i licei, pone al centro una chiara scelta etica, quella del paradigma ecologico come si sviluppa nel pensiero di G. Bateson, di E. Morin, e nella filosofia dell'ambiente.

Oltre al modello ricorsivo della programmazione (Nicholls, 1975; Pellerey, 1983), si farà riferimento all'Instructional Design nella versione costruttivista (Jonassen, 1997), e allo strutturalismo didattico (Bruner, 1982).

### KEYWORDS

Complexity, Ecology, Ethics, Interdisciplinary framework, Instructional program.

Complessità, Ecologia, Etica, Interdisciplinarietà, Programmazione di classe.

## Introduzione

Nella riunione del Committee on Educational Policy dell'Università di California del 20 luglio 1978, l'intervento di Gregory Bateson si chiuse con una domanda: «Come insegnanti, siamo saggi?» (Bateson, 1984, p. 295).

La saggezza, nella prospettiva ecologica e sistemica di Bateson, consiste nel saper bilanciare, all'interno di una organizzazione, la tendenza naturale alla conservazione, ossia al rigore, con una adeguata dose di immaginazione, i due grandi poli opposti dei processi mentali, necessari entrambi alla sopravvivenza degli organismi immersi in un ambiente fonte di continue perturbazioni. Un eccesso di rigore può portare alla morte del sistema per paralisi, un eccesso di immaginazione può farlo precipitare nel caos.

Nella stessa riunione egli denunciava, inoltre, la "fregatura" del sistema scolastico americano, cieco rispetto alle più recenti acquisizioni che mettevano fine ad alcune antiquate premesse del pensiero scientifico: il dualismo cartesiano, il fiscalismo di certe metafore, l'assunto secondo cui tutti i fenomeni debbano essere studiati e valutati in termini quantitativi.

Il dualismo, in particolare, veniva posto sotto accusa in quanto modalità di pensiero che distorce la realtà, un errore epistemologico che non riconosce le interdipendenze, pone le gerarchie, le naturalizza, predispone l'uomo a un rapporto di dominio nei confronti dell'ambiente, e che, infine lo porta all'autodistruzione.

Più che mediante l'esercizio di un potere, secondo Bateson, gli organi di programmazione scolastica e formativa dovrebbero perseguire il meglio per le nuove generazioni, attraverso una visione saggia che consenta di ampliare le prospettive. La saggezza porta verso la «conoscenza del più vasto sistema interattivo, quel sistema che, se è disturbato, genera con ogni probabilità curve di variazione esponenziale» (Bateson, 1977, p. 473).

L'idea di fondo di questo contributo è che la saggezza possa essere incarnata da un Consiglio di Classe che si pone come "struttura di strutture", che apprende ad apprendere esso stesso, che, pur nella conflittualità delle prospettive, compie una scelta etica che mira alla possibilità di autorealizzazione di ciascuno degli alunni, in un sostenibile scenario futuro della società. Ciò implica l'elaborazione di una programmazione di classe sempre in fieri, fondata su una visione scientifica della realtà, aderente ai principi della logica sistemica e della cibernetica, che sollecita azioni cooperative e creative.

La metodologia del Cooperative Learning, in questo contesto, si rivela proficua per gli stessi componenti del Consiglio di Classe, impegnati in una autentica programmazione interdisciplinare, nella prospettiva della complessità e in una visione olistica dell'esperienza umana.

### 1. La scelta etica

Si ipotizza che, i docenti delle scuole italiane, in particolare quelli dei licei, possano interpretare le Indicazioni Nazionali, in senso ecocentrico ossia, individuando come fulcro dell'azione educativa una visione ecologica della vita, un ribaltamento di prospettiva che rivaluta tutto quello che spesso è considerato periferico, ossia la consapevolezza della interdipendenza io – mondo, l'intelligenza emotiva, la cultura del dono, una visione non strumentale dei rapporti tra l'uomo e gli altri esseri viventi.

L'approccio ecologico alle discipline trova un radicamento scientifico nel paradigma della complessità che, nella versione di E. Morin, consente di abbattere gli steccati tra cultura umanistica e cultura scientifica e assume una connotazione etica nel momento in cui consente di orientare lo sguardo sulla «Terra come totalità complessa fisica-biologica-antropologica» (Morin, 1994, p. 55). Ma, ancora oggi, come afferma Morin, «la nostra cultura non è adeguata, non solo a trattare, ma anche a porre questi problemi [...] nella loro complessità» (Morin, 2005, p. XV).

Eppure da diversi anni l'ecocriticismo, introdotto in Italia, tra gli altri, da S. Iovino, si pone come oggetto di studio le analisi delle interconnessioni tra natura e cultura, considerando quest'ultima come strumento che affina l'esperienza della vita, che porta alla comprensione dei problemi contemporanei nelle loro interrelazioni, di contro all'isolamento teorico. È una concezione non deterministica e non dualistica della realtà, vuole offrirsi come possibile soluzione creativa soprattutto nei confronti della crisi ecologica. Per S. Iovino, infatti, la crisi ecologica si radica nella crisi culturale per cui è opinione della studiosa che sia necessario scegliere di modificare i propri modelli e andare verso una forma evoluta di cultura, in cui conoscenza e responsabilità siano funzione una dell'altra (Iovino, 2004). L'ecocritica intende studiare come la cultura umana sia connessa al mondo fisico, lo influenzi e ne sia influenzata, espande la nozione di mondo per includere l'intera ecosfera, la casa più vasta che non ha centro ma innumerevoli interdipendenze.

## 2. Le Indicazioni Nazionali

La programmazione di classe, ancorata al paradigma ecologico, si inserisce agevolmente all'interno dei criteri costitutivi dell'ultima Riforma scolastica contenuti nelle "Indicazioni nazionali per i licei" (Regolamento 15 marzo 2010, allegato A).

Le "Indicazioni nazionali per i licei" pongono «l'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali» e invitano gli organi collegiali a «progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie.»

Negli "Assi Culturali" (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Decreto 22 agosto 2007, n.139) si fa esplicito riferimento alla salvaguardia della biosfera e alla prospettiva della complessità e precisamente nell'Asse scientifico-tecnologico, si indica la competenza di «osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità»; nell'Asse storico-sociale quella di «collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente».

Il richiamo ai valori e l'indicazione delle finalità etiche si evidenziano con grande chiarezza. Vi si può riconoscere l'appello alla saggezza degli insegnanti, alla loro disponibilità a passare da una visione angusta, determinata dai confini della disciplina, ad una prospettiva più ampia che consenta di considerare l'intero lavoro scolastico (dei docenti e degli alunni) come finalizzato a far emergere le competenze necessarie per inserirsi adeguatamente nella società attuale e predisporre a quella futura.

Infine, i documenti della scuola italiana, non solo accolgono le tecnologie informatiche ma ne sollecitano la diffusione e l'utilizzo per scopi didattici. L'utilizzo della rete informatica da parte del Consiglio di Classe, come si tenterà di mo-

strare, può vivificare la programmazione che, nella forma di ambiente di apprendimento *online*, diviene una matrice di comportamenti, di forme di sapere, di modi di essere dei soggetti coinvolti ed eticamente orientati, e così generare percorsi originali e unici, strettamente legati ai contesti e al tessuto di relazioni.

### 3. La proposta di ricerca

La programmazione di classe nata, in Italia, negli anni '70 con il DPR n. 416 del 1974, come risposta alle mutate condizioni di una società e per favorire interventi educativi legati al contesto e aderenti alle individualità, è degenerata, in molti casi, in un'inutile incombenza a cui ci si dedica soprattutto durante il primo mese di scuola; ha perso, così, la sua valenza di strumento flessibile che, puntando sulla ricorsività delle operazioni (Nicholls, 1975; Pellerey, 1983), può consentire di raggiungere risultati positivi per il maggior numero possibile di alunni.

La programmazione scolastica può divenire lo strumento generativo del cambiamento, sovvertendo la funzione svolta sino ad oggi, una pratica che coinvolga insegnanti e discenti in un apprendimento continuo (continuum circolare) e che sappia conciliare la tradizione, rappresentata dal rigore delle discipline e dal rispetto degli statuti epistemologici, con l'innovazione creativa, i vincoli con le possibilità, il rigore con l'immaginazione. Può divenire la base narrativa su cui si intersecano le esperienze scolastiche in un processo autenticamente evolutivo per tutti i componenti. La programmazione, come una "struttura che connette", può svolgere un ruolo nella conoscenza in quanto espressione estetica del senso relazionale e emozionale condiviso dal gruppo.

A tutto ciò risulterebbe funzionale la pratica del Cooperative Learning e del Cooperative Teaching inserita in un ambiente basato su alcuni principi dell'Instructional Design nella versione costruttivista di Jonassen.

La metodologia del Cooperative Learning assume una valenza etica per Johnson e Johnson in quanto segna il passaggio «da un paradigma di conduzione della classe fondato sull'egoismo e egocentrismo ad uno fondato sulla comunità, sul coinvolgimento personale, e sul prendersi cura degli altri» (Johnson e Johnson, 1999, p. 142).

Le esperienze di insegnamento cooperativo sono ampiamente diffuse anche in Italia, ma riguardano soprattutto la scuola primaria o la secondaria di primo grado e quasi sempre come metodologie neutre rispetto alle finalità. Sembra che per noi insegnanti, tra il rigore e l'immaginazione (secondo Bateson entrambi letali se presi da soli), prevalga l'esigenza del rigore, forse per «paura che abbandonando ciò che è obsoleto, perderemo la coerenza, la chiarezza, la compatibilità, perfino il senno» (Bateson, 1984, p. 291).

La ricerca potrebbe essere effettuata da un team multidisciplinare, espressione di un'alleanza formativa tra scuola superiore e università, costituito da docenti universitari del settore pedagogico, da un Consiglio di Classe di un liceo, da esperti di progettazione informatica.

Obiettivo generale potrebbe essere l'ideazione, la costruzione e l'implementazione di un ambiente di apprendimento online organizzato attorno alla programmazione di classe che, in tal modo, diviene:

- la struttura che genera l'apprendimento, la riflessione, la valutazione continua;
- la base che consente l'integrazione delle conoscenze (interdisciplinarietà);
- lo sfondo da cui emergono le competenze (degli allievi e degli insegnanti);

- un sistema integrato e flessibile che facilita la comunicazione e la trasparenza di tutti i momenti dell'attività didattica;
- un archivio disponibile per facilitare l'avvicinarsi degli insegnanti all'interno del Consiglio di Classe;
- la narrazione di un percorso nella prospettiva ecologica verso la salvaguardia dell'ecosistema.

Per quanto attiene la metodologia, si attribuisce ampio spazio alle tecnologie informatiche le quali, entrate pienamente a far parte degli strumenti didattici, si prestano a una modalità di insegnamento che consente, allo stesso tempo, di prestare attenzione alle individualità e alla comunità. In tal modo, agendo e apprendendo cooperativamente, si tende più alla soggettivazione che all'assoggettamento: la rete si presta poco a un controllo gerarchico e tende ad essere permeabile alle potenzialità dei singoli.

Le Indicazioni danno grande rilevanza all'acquisizione delle competenze digitali, acquisite non solo nell'ambito della matematica, ma «frutto del lavoro "sul campo" in tutte le discipline». Inoltre l'utilizzo delle TIC, «è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti».

L'utilizzo delle TIC rende possibile:

- Dar vita a una comunità di apprendimento nell'ottica *long life* (*network* di pratica);
- Sostenere processi di *self regulated learning*;
- Sempre nuovi percorsi interdisciplinari legati al contesto e ai partecipanti;
- Sollecitare i processi metacognitivi di tutti i partecipanti e l'attitudine al pensiero critico;
- Valorizzare le risorse locali e sviluppare delle sinergie atte a sostenere nuove sfide.

#### 4. I vincoli strutturali (il rigore scientifico)

Per Bateson la ricerca scientifica e i programmi scolastici devono permettere la costruzione del ponte che unisce i dati grezzi dell'esperienza ai principi fondamentali della scienza e della filosofia, la deduzione diviene prioritaria contro l'eccesso di induzione che ha come conseguenza "l'annebbiamento delle menti". I principi a cui si riferisce sono soprattutto la natura della struttura e dell'ordine, che mostrano come ciascuna "cosa" si leghi a tutte le altre.

Per Bruner lo sviluppo dell'intelligenza si persegue con la metodologia didattica dello strutturalismo che consente di andare oltre l'esperienza immediata e oltre l'evoluzione spontanea dello sviluppo mentale. Lo strutturalismo didattico prevede che, per favorire la comprensione della logica delle diverse discipline, si trasmettano non tanto i contenuti quanto la loro struttura epistemologica. Egli sostiene un approccio rigoroso alle discipline, e con il concetto di narrazione fornisce il campo entro cui si snodano i processi di apprendimento (Bruner, 1982).

Le Indicazioni evidenziano «come ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari» contro il rischio di rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento in nome di astratte competenze trasversali. La program-

mazione trova i suoi vincoli nell'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili. Un ulteriore vincolo a garanzia della unitarietà della conoscenza si ipotizza che possa essere l'adesione collegiale al paradigma della complessità. I vincoli della programmazione di classe potrebbero quindi essere:

- I saperi minimi di ciascuna disciplina desunti dalle Indicazioni Nazionali;
- Le competenze da sviluppare (cittadinanza e costituzione, europee, ecc.);
- La teoria dei sistemi, della complessità e il paradigma ecologico declinati nelle diverse discipline (umanistiche e scientifiche);
- Gli statuti epistemologici delle singole discipline (strutturalismo didattico di Bruner);
- Le mappe concettuali delle singole discipline;
- I tempi dell'attività didattica individuati collegialmente;
- La valutazione e l'autovalutazione in tutte le fasi del percorso.

### 5. Elementi contingenti (l'immaginazione)

Gli elementi e le esperienze legate al contesto specifico devono poter trovare spazio all'interno della programmazione come occasioni preziose per rispondere alla necessità degli allievi, per sviluppare soggettività originali, oltre che per cogliere le opportunità del proprio territorio, in un'ottica sistemica che va dal locale al globale e viceversa. L'imprevisto, l'ibrido, il casuale rappresentano, in questa ottica, elementi utili alla sopravvivenza e alla metamorfosi adattiva per gli organismi coinvolti in un ambiente.

Bateson individua nella "storia" e nel "contesto", il modo naturale di pensare delle creature viventi, così come Bruner elabora l'idea di una "pedagogia della narrazione" in cui, attraverso la costruzione sociale di storie, si attribuisce un senso e un significato al processo di apprendimento.

L'extrascuola, i media, il gruppo dei pari sono sorgenti di interessi personali che alimentano la creatività, che possono essere letti come fenomeni della contemporaneità, e divenire passioni da coltivare, che donano senso alle esistenze. Per questo possono essere accolte favorevolmente dalla programmazione scolastica e innestarsi nella storia individuale e comunitaria dell'apprendimento, anche quando si può avere l'impressione di deviare rispetto a mete prestabilite. Elementi occasionali della programmazione di classe possono essere:

- Percorsi pluri e/o interdisciplinari proposti dai docenti;
- Approfondimenti individuali scelti da ciascun alunno (mono o pluridisciplinari);
- Mappe cognitive dei singoli alunni;
- Prodotti dei lavori di gruppo;
- Rendicontazione degli esiti di eventuali *stages*, uscite didattiche, progetti scolastici, ecc.

### Conclusione

La proposta di ricerca si basa su alcuni presupposti di cui non si sottovalutano le difficoltà di realizzazione; il principale è la disponibilità a mettersi in gioco da parte di un Consiglio di Classe che avverta l'esigenza, se non dell'operare nella saggezza, per lo meno della coordinazione e della coerenza delle azioni educa-

tive, della collaborazione con altri esperti. Secondo Johnson e Johnson, «Per stabilire una comunità che apprende, la cooperazione deve essere con attenzione strutturata a tutti i livelli di scuola. Per mantenere la comunità che apprende, le procedure di soluzione costruttiva del conflitto devono essere insegnate a tutti i membri della scuola, i valori di cittadinanza devono essere presenti in tutti i membri della scuola» (Johnson e Johnson, 1999, p. 143).

Essere in sintonia sulla scelta etica non è cosa facile, riconoscere la qualità estetica della struttura che connette, della danza delle parti interagenti, seppure ciascuna con la propria epistemologia, è forse ancora più difficile.

È proprio questa la sfida, la stessa che Bateson lanciò ai regents dell'Università di California nel 1978, efficacemente sintetizzata nella domanda: «noi, membri di questo Consiglio, incoraggiamo tutto ciò che negli studenti, negli insegnanti e intorno a questo tavolo promuoverà quelle più ampie prospettive capaci di riportare il nostro sistema entro una giusta sincronia o armonia tra rigore e immaginazione?» (Bateson 1984, p.295).

### Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.  
Bateson, G. (1977). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.  
Bruner, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.  
Iovino, S. (2006). *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*. Milano: Edizioni Ambiente.  
Johnson, D. W. Johnson, R. T. (1999). The three Cs of school and classroom management. In H. Jerome Freiberg (Ed.). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (pp. 119-144). Boston, MA: Allyn and Bacon.  
Jonassen, D. H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45, 1, 65-94.  
Morin, E. (2005). *Il metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.  
Morin, E., Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.  
Nicholls, A. e H. (1975), *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*. Milano: Feltrinelli.  
Pellerey, M. (1983). *La progettazione educativa*. Torino: SEI.

### Riferimenti normativi

- Profilo culturale educativo e professionale dei Licei* Dal Regolamento 15 marzo 2010, allegato A.  
*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Decreto 22 agosto 2007.

