

**CONTESTI COOPERATIVI  
PER GENERARE CAPACITÀ  
E OPPORTUNITÀ**

**Nuove politiche per lo sviluppo**

---

**COOPERATIVE CONTEXT  
FOR THE CREATION OF CAPABILITIES  
AND OPPORTUNITIES  
New Development Policies**

---

a cura di  
PierGiuseppe Ellerani

**Con i contributi di:**

Bellomo, Boninelli, Brunetti, Campregher, Castaldi, Coco, Coin, Cremonesi, Damiani, De Marchi, De Nardis, De Vitis, Di Giovine, Elia, Ellerani, Farinella, Fiorentino, Francese, Garaffo, Kline, Margiotta, Minello, Morselli, Ninni, Pastena, Ravanelli, Renna, Rosa, Silander, Strano, Tessaro, Urbani, Vedovelli, Vermette

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

**DIRETTORE:** UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA:** G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Luav Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE:** M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

**COMITATO EDITORIALE:** Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

**COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 4/2013:** Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia), Patrizia Tortella (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

**IMPOSTAZIONE COPERTINA:** Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

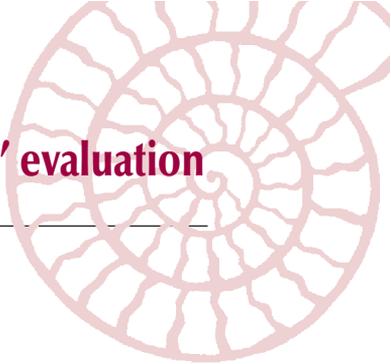
**PROGETTO WEB:** Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

**Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)**  
**Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003**

**ABBONAMENTI:** Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00  
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: Licoso S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 – Fax +055 641257

**FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2013**

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

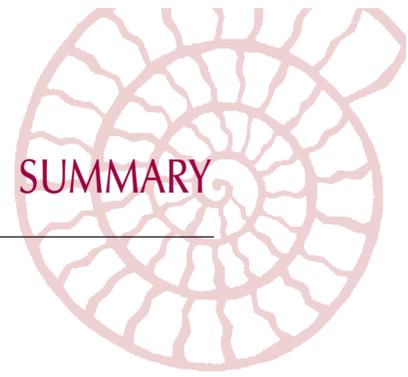
# La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 9 **Editoriale / Editorial** by **Umberto Margiotta, PierGiuseppe Ellerani**

## SCENARI E CONTESTI / SCENARIOS AND CONTEXT

- 17 **PierGiuseppe Ellerani**  
 Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento:  
 Contesti cooperativi e capability approach  
*The changing international scenarios in education and training:  
 Cooperative environments and capability approach*
- 33 **Rita Minello, Fiorino Tessaro**  
 Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti:  
 creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti  
*New educational policies for teachers' lifelong training:  
 The creation of innovative, extended and inter-dependent contexts*
- 51 **Tiina Silander**  
 Pedagogical environments – The Case in Finland  
*Ambienti pedagogici: Il caso della Finlandia*
- 63 **Paola Damiani, Alessia Farinella**  
 Contesti cooperativi al tempo dei Bisogni Educativi Speciali (BES):  
 dall'individuazione dei bisogni alla generazione di opportunità  
*Cooperative contexts in the age of Special Educational Needs (SEN):  
 From the identification of needs to the production of opportunities*
- 71 **Daniele Morselli, Maria Rosa Cremonesi**  
 L'educazione all'imprenditorialità in contesti cooperativi  
*Entrepreneurship teaching in cooperative contexts*
- 85 **Paul Vermette, Cindy Kline**  
 Organizzare efficacemente il Cooperative Learning in tutte le classi:  
 l'utilizzo del "Dual Objective" per ottenere migliori risultati affettivi  
 e cognitivi  
*Well-structured Cooperative Learning in all classrooms: using the Dual  
 Objective to maximize affective and cognitive gain*

## DOSSIER TEMATICO 1: TEORIE E MODELLI / THEORIES AND MODELS

- 107 **Maria Chiara Castaldi**  
 Etica, esperienza e cooperazione nella ricerca educativa: riflessione  
 teorica e indagine metodologica  
*Cooperation, fallibility and experience in educational research:  
 theoretical reflection and methodological survey*

- 113 Nicolina Pastena**  
La Matrice Biologica dell'Esistenza Umana. Apprendimento Cooperativo  
Lignaggio e Responsabilità Etica  
*The Biological Matrix of Human Existence. Cooperative Learning Lineage  
and Ethical Responsibility*
- 119 Sandra Elia**  
La democrazia. Educare l'uomo alla libertà dalla nascita  
*Democracy: The education of man to freedom since birth*
- 127 Francesca Coin**  
Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare  
*Enactive teaching: What it is and what can do*
- 135 Cristina Vedovelli**  
Il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito  
scolastico: sinergie e complementarità  
*Cooperative Learning and Feuerstein's method in school: synergies and  
complementarities*
- 145 Andrea Strano**  
Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare  
*The becoming of teachers' professional development within the scope  
of learnfare*
- 153 Chiara Urbani**  
L'espansione sociale della professionalità docente  
*The social expansion of teacher professionalism*
- 161 Immacolata Brunetti**  
I valori degli insegnanti tra decisione e competenza etica  
*Teachers' values between decision-making and ethical competence*
- 167 Ida Ninni**  
Il rigore e l'immaginazione. La programmazione di classe in  
Cooperative Learning  
*Rigour and imagination: The instructional program in Cooperative  
Learning*

**DOSSIER TEMATICO 2:****PROCESSI E APPRENDIMENTI / LEARNING PROCESSES**

- 177 Maria Luisa Boninelli**  
Impariamo a imparare. L'esperienza dell'Apprendimento Mediato  
di Reuven Feuerstein e il Cooperative Learning  
*Learn to learn: Reuven Feuerstein's Mediated Learning experience  
and Cooperative Learning*
- 185 Daniele Coco**  
Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime  
forme ludiche  
*The development of social skills from first movement gestures to first  
forms of play*
- 193 Teresa Garaffo**  
La cooperazione in età prescolare. Pratiche di democrazia per bambini  
planetari  
*Cooperation in preschool age. Democratic practices for planetary  
children*

- 201 **Arturo Gianluca Di Giovine**  
Dal sottosuolo alla libertà  
*From underground to freedom*
- 209 **Evelina De Nardis**  
Il valore del gruppo nei contesti digitali: una ricerca sul campo  
*The value of the group in digital environments: Field research*
- 217 **Lucia Francese**  
Generare ben-essere tra gli immigrati adulti che rientrano in formazione. Riflessioni sul caso Puglia. Spunti di lavoro per la BAT  
*How to generate well-being among adult immigrants falling into formation: Working notes for BAT in a province of Apulia*
- 225 **Laura Bellomo**  
Organizzazione didattica e valutazione. Alcune riflessioni su competenze e formazione del docente  
*Didactic and assessment: Some reflections on teachers' skills and training*

**DOSSIER TEMATICO 3:**  
**APERTURE, RICERCA, PRATICHE / PROSPECTS, PRACTICES, AND RESEARCH**

- 235 **Francesca De Vitis**  
Scienze Pedagogiche VS Scienze del Penitenziario. Complessità di un dialogo  
*Pedagogical sciences VS penitentiary sciences. Complexity of a dialogue*
- 241 **Emanuela Fiorentino**  
Temporalità e narrativa: per una valorizzazione dei luoghi dell'educazione  
*Temporality and narrative: Valorising the places of education*
- 247 **Pasquale Renna**  
Per una didattica interculturale e una filosofia dell'integrazione tra Scuola e Sanità. Studio di caso: la cooperazione tra Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", l'Ordine dei Medici di Bari e l'Istituto Professionale "De Lilla" di Conversano (Bari)  
*Inter-cultural didactics, multiculturalism and healthcare in the Italian schooling system. A case study of cooperation between the University of Bari "Aldo Moro", the General Medical Council of Bari, and the Secondary Vocational School "De Lilla" of Conversano (Bari)*
- 259 **Lucia De Marchi**  
LabCity. Un laboratorio creativo sulla cittadinanza per dare voce ai Minori Stranieri Non Accompagnati  
*LabCity. A creative laboratory on citizenship to give voice to Unaccompanied Minors*
- 269 **Sabrina Campregher**  
DiDiDe. Uno strumento per integrare le nuove tecnologie nella didattica attraverso il Cooperative Learning  
*DiDiDe. A design tool to integrate ICT into the didactic process through Cooperative Learning*

- 277 **Francesca Ravanelli**  
Università, contesto esteso per le comunità “distanti” e per  
l’apprendimento permanente  
*University as extended context for “distant communities” and for  
lifelong learning*
- 285 **Rosa Anna Rosa**  
Promozione delle Life Skills e corretti stili di vita negli studenti  
universitari attraverso il Cooperative Learning  
*Cooperative Learning as a way to promote Life Skills and healthy  
lifestyles for university students*
- 293 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**

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.

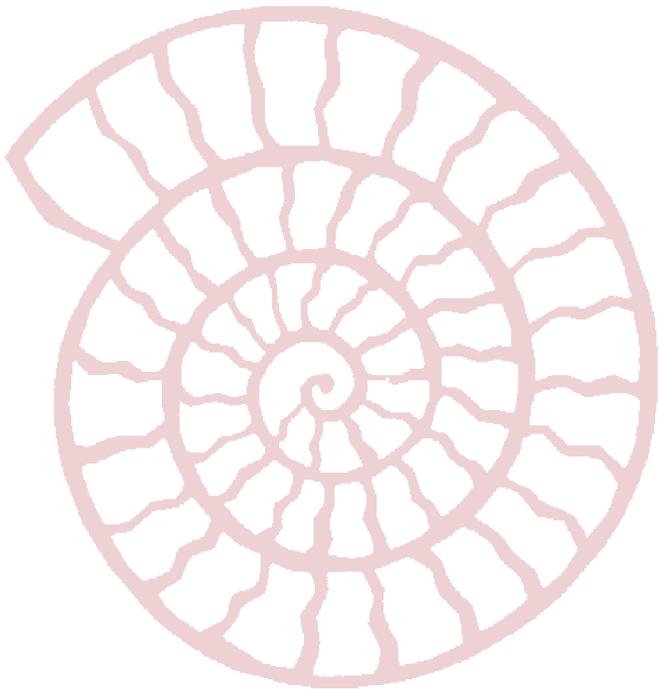
Gli sguardi del cooperative learning e del capability approach possono così incontrarsi, generando una nuova e rinnovata opportunità di vita pedagogica e di ricerca.

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.



Scenari e Contesti

---

Scenarios and Context







# Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach

## The changing international scenarios in education and training: cooperative environments and capability approach

---

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

### ABSTRACT

Competencies among European adults are declining, Asian fifteen years-old demonstrate higher mathematic and reading competencies compared to their European counterparts, early school leavers are very high in European school systems: these new emerging scenarios studied by international investigations highlight the existence of a silent crisis, which reinforces the idea that the meanings of growth and the lifelong learning policies ought to be thought over once again – as they are pivotal not just in an economic perspective, but rather within the broader scope of human development. Researches on learning outcomes hold over to present the importance of cooperative environments for the training of competencies and, at the same time, some interesting and new connections with the capability approach take shape – especially for the cooperative learning perspective.

Le competenze negli adulti europei decrescono, i quindicenni asiatici dimostrano alte competenze in matematica e comprensione, la dispersione dei sistemi scolastici nel vecchio continente è ancora elevata: i nuovi scenari emergenti dalle comparazioni internazionali, evidenziano una crisi silenziosa, che consolida l'urgenza di ripensare sia i significati della crescita, sempre più necessaria per uno sviluppo umano e non solo economico, sia le politiche per il lifelong learning. Le ricerche sui risultati di apprendimento continuano a presentare l'importanza dei contesti cooperativi per formare competenze e contemporaneamente si delineano delle interessanti connessioni con il capability approach, soprattutto per il costruito del cooperative learning.

### KEYWORDS

Cooperation, Capability approach, Human development, Educational systems, Lifedeeep learning.  
Cooperazione, Capability approach, Sviluppo umano, Sistemi educativi e formativi, lifedeeep learning.

## 1. Un movimento di transizione e cambiamento, nella crisi silenziosa

I dati presentati dalle indagini comparate internazionali su competenze ed apprendimento di giovani e adulti mostrano un panorama in mutamento nei sistemi educativi e formativi.

Da OCSE-PISA (2013) su quindicenni e OCSE-PIAAC<sup>1</sup> (2013) su 16-65enni, emerge una consolidata crescita degli stati asiatici nelle competenze misurate<sup>2</sup>, una forte disomogeneità tra i 15enni degli stati europei di recente ingresso nella comunità, un raggruppamento verso bassi livelli di competenza tra gli adulti degli stati europei “storici” (Isfol, 2013). I dati confermerebbero, quindi, come il massiccio incremento dell’offerta di persone altamente qualificate, registrato nel corso dell’ultimo decennio a livello mondiale (COM, 2012, p. 2), ponga l’Europa in una differente posizione poiché qualità dell’istruzione e l’offerta di abilità sono fortemente migliorate oltre i suoi confini.

In modo particolare l’analisi dei risultati OCSE-PIAAC mostra un andamento significativamente al di sotto della media OCSE per Danimarca, Germania, Stati Uniti, Austria, Cipro, Polonia, Irlanda, Francia, Spagna e Italia: ovvero gli adulti sono scarsamente competenti nel gestire le informazioni, e costruire nuove conoscenze per affrontare nuove situazioni della vita quotidiana o utilizzare efficacemente un pensiero matematico per risolvere i problemi che si incontrano nella vita adulta. Paesi che si trovano tra gli *higher performer* – come Finlandia e Paesi Bassi – non evidenziano cambiamenti significativi rispetto alla precedente indagine IALS svolta nel 94-98, mentre Repubblica Ceca, Stati Uniti, Canada, Germania, Norvegia, Danimarca e Svezia hanno assistito ad un peggioramento delle competenze degli adulti (Isfol, 2013, pp. 24-25). La ricerca mostra inoltre che le competenze matematiche hanno un positivo impatto sulla vita degli individui,

- 1 PIAAC è un’indagine internazionale per la valutazione delle competenze degli adulti (16-65 anni), promossa dall’OCSE e realizzata in 24 Paesi di Europa, America e Asia. PIAAC rappresenta l’evoluzione delle indagini IALS (International Adult Literacy Survey) e ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) sugli adulti ed è complementare all’indagine PISA, dedicata all’analisi dei livelli di competenza degli studenti (15enni). PIAAC si focalizza sulle competenze cognitive e lavorative necessarie ad assicurare un’attiva partecipazione all’economia e alla società del XXI Secolo. Relativamente alla fascia di età è la naturale conseguenza dell’indagine PISA. Come riferito dagli estensori del report italiano (ISFOL, 2013) con questi dati PIAAC consente una migliore comprensione del collegamento esistente tra competenze, mercato del lavoro e istruzione, consente di capire quanto e se le competenze chiave (definite dall’OCSE information processing skills) hanno effettivamente un ruolo nel miglioramento delle prospettive occupazionali delle fasce di popolazione a rischio ed esamina il match o il mismatch esistente tra le competenze offerte e quelle richieste.
- 2 Per OCSE-PISA le competenze in matematica e scienze, oltrechè nella lettura. Per OCSE-PIAAC la literacy – l’interesse, l’attitudine e l’abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale; la numeracy – l’abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta. Inoltre, attraverso due moduli opzionali, vengono rilevate le competenze relative al problem solving in ambienti tecnologicamente avanzati.

conducendo più facilmente all'accesso di migliori lavori e più adeguatamente remunerati. Inoltre, persone con competenze matematiche maggiormente strutturate esercitano attività di volontariato, si considerano attivi piuttosto che passivi nei processi di scelta politica, si dimostrano più fiduciosi verso gli altri, acquisiscono ed esercitano competenze di cittadinanza (OCSE, 2013, p. 6).

Alcuni dati per l'Italia sono rilevanti. L'affiancamento del genere femminile su quello maschile, relativamente alle competenze di literacy e numeracy – queste ultime ancora leggermente inferiori – segna un'inversione di tendenza che storicamente si era consolidata, delineando una maggiore partecipazione delle donne all'istruzione superiore. Analogamente viene evidenziato il fondamentale ruolo dei processi di istruzione e formazione istituzionali (conseguimento di titoli di studio) nel definire risultati migliori di performance. Ovvero, il grado di scolarizzazione gioca un ruolo essenziale nella costruzione delle competenze studiate in PIAAC. Tutti i dati sono coerenti nell'indicare che la partecipazione ad attività educative e formative rappresenta una base di costruzione e un volano di sviluppo delle competenze (Isfol, 2013, pp. 29-30)<sup>3</sup>.

L'andamento dei dati OCSE-PISA 2012, sul versante scolastico, conferma gli alti risultati ottenuti dai paesi orientali in matematica – Shanghai-Cina, Singapore, Taipei, Hong Kong, Macao, Giappone, Corea – con una percentuale elevata di studenti che si collocano sui due livelli più alti (55% di Shanghai, 40% di Singapore, 37%, di Taipei, e 34% di Hong Kong). Le medesime alte prestazioni – con l'inclusione della Finlandia – sono state ottenute nelle scienze. Un numero significativo di paesi europei – tra cui l'Italia – hanno ridotto le basse prestazioni in matematica e scienze e aumentato i risultati positivi nelle fasce alte, rispetto alla rilevazione del 2003, pur rimanendo però sotto la media OCSE. Rilevante è comunque la differenza e variabilità dei risultati ottenuti all'interno dei singoli paesi, che risulta molto elevata (oltre i 300 punti tra i più alti e i più bassi, l'equivalente di sette anni di scuola) (OCSE, 2013, p. 6) e che rappresenta un'ulteriore sfida per i paesi, al fine di ridurre le disomogeneità – e disuguaglianze – interne.

L'Europa si trova con l'aggiuntivo fenomeno della dispersione scolastica, pur se negli ultimi cinque anni le percentuali di coloro che completano il ciclo di istruzione superiore sono salite. Si rendono necessari sforzi significativi per raggiungere l'obiettivo principale di vedere il 40% dei giovani europei in possesso di un diploma di istruzione superiore e il tasso di abbandono scolastico continentale inferiore al 10% (COM, 2010).

In Italia, i rilevamenti dell'Istat (2013) evidenziano che, sebbene il fenomeno di chi lascia la scuola sia in progressivo calo, si è ancora lontani dagli obiettivi europei: nel 2011 la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi è pari al 18,2%, con maggiore incidenza per la componente maschile rispetto a quel-

3 L'analisi per livello di istruzione permette inoltre di spiegare, in parte, perché il campione italiano mostra livelli di literacy e numeracy costantemente inferiori al campione OCSE. In Italia il 54% dei rispondenti ha un titolo sotto il diploma, il 34% è in possesso del diploma ed il 12% ha la laurea, contro rispettivamente il 27%, il 43% e il 29% nella media OCSE. Se, come è ampiamente mostrato, i livelli di istruzione sono strettamente correlati alla performance in PIAAC, si può cogliere nelle caratteristiche del campione una spiegazione del ritardo sistematico italiano (la porzione di laureati è meno della metà di quella del campione complessivo).

la femminile. Nel 2011, il fenomeno degli *early school leavers*<sup>4</sup> nelle regioni italiane coinvolge ancora il 21,2% dei giovani del Sud ed il 16% dei coetanei del Centro-Nord.

A fianco del fenomeno dell'abbandono scolastico, da qualche anno è emersa una nuova categoria a rischio, osservata con particolare attenzione: i Neet (*Not in Education, Employment or Training*). Sono giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa, con il conseguente rischio di una maggiore difficoltà di reinserimento. Nel 2011, in Italia la quota di Neet è complessivamente superiore ai due milioni di giovani (il 22,7% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni).

Contestualmente entro il 2020, si stima che il 35% di tutti i posti di lavoro in Europa – rispetto al 29% di oggi – richiedono qualifiche di alto livello, combinate con la capacità di adattamento e di innovazione. A oltre 15 milioni di giovani europei viene richiesto un elevato livello di istruzione. Con l'attuale decrescita demografica e l'invecchiamento della popolazione europea si affaccia la necessità di poter contare su una fascia di popolazione giovane, altamente istruita e talentuosa, in grado di mantenere elevato il livello della qualità economica e sociale (COM, 2010, p. 8; COM, 2009, p. 64). Secondo Eurofound (2012) in Europa, nel 2020, sarebbero richiesti dall'economia il 31,5% di profili con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli medi, mentre le richieste per bassi livelli di qualificazione si attesterebbe al 18,5% – rispetto al 33% del 1996.

Stiamo quindi assistendo a differenti fenomeni che coinvolgono – radicalmente – i sistemi educativi e formativi: i paesi emergenti stanno interpretando l'investimento nell'istruzione, e nell'istruzione superiore, come lo specchio e l'amplificatore della loro performance economica. L'impulso nell'aumento del numero di laureati – oltretutto dal numero rilevante di giovani da formare – è dato dalla motivazione economica, ovvero dalla volontà di competere con le economie avanzate, spostando l'obiettivo verso occupazioni ad elevata qualifica e con una maggiore garanzia di redditività, da "produzione di massa" a "economia della conoscenza" (Oecd, 2012b; Oecd, 2011; Oecd, 2012a). L'investimento è verso una crescita culturale, per affrontare il cambiamento, affinché le persone siano in grado di utilizzare nuovi linguaggi ed elevare le soglie di benessere individuale e sociale. Parallelamente in Europa emerge che il periodo di scolarizzazione e di istruzione superiore non è sufficiente per garantire nel tempo – in età adulta – il mantenimento e lo sviluppo autodirezionato delle competenze. Le difficoltà emerse nei dati PIAAC segnano l'interruzione del processo di apprendimento come continuum, innescando altresì la necessità di rivedere le politiche di formazione continua e nei contesti del lavoro. Evidenze che mostrano come le difficoltà hanno radici pregresse poiché, nel complesso, la percentuale dei giovani europei di 15 anni che non hanno acquisito le abilità di base è del 20% circa, con percentuali che in alcuni stati sono superiori al 25% di giovani con scarse capacità di lettura. I singoli stati dovrebbero introdurre nuove riforme di sistema per rafforzare i meccanismi che consentono di individuare e intervenire precocemente sulle difficoltà di apprendimento e per qualificare le attività didatti-

4 L'indicatore degli *early school leavers*, relativo a tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola e che non sono incluse in programmi di formazione, consiste nella quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione.

che (COM, 2012, p. 5) in grado di agire sull'apprendimento significativo. Per gli stati si pone ulteriormente la necessità di (come) creare una cultura dell'apprendimento estesa ai differenti attori, in grado di affrontare sfide e cambiamento, e di offrire sostegno attraverso un sistema adeguato capace di fornire continue opportunità per sviluppare, ri-codificare, ampliare le migliori competenze, emergenti e necessarie lungo il corso della vita – di problem-solving, di informazione e comunicazione, di green think (Cedefop, 2012, p. 57).

## 2. La prospettiva di una crescita per lo sviluppo umano

I dati presentati dimostrano come sia accentuata la spirality della crescita economica basata sui sistemi educativi e formativi, che pare segni e direzioni l'evolversi e il rinnovarsi degli stessi sistemi educativi e formativi, innestando una "crisi silenziosa" di ritorno: le nazioni sono oggi sempre più attratte dall'idea del profitto, selezionato e garantito dai saperi tecnico-scientifici a scapito dei saperi umanistici della scienza, delle arti e della letteratura (Nussbaum, 2011, p. 22), dove la qualità dell'insegnamento e della formazione – e i tempi stessi dell'apprendimento – sono subordinati al contenimento dei costi (Margiotta, 2012, p. 125) con relativa riduzione di efficacia sistemica.

Un'autentica educazione per lo sviluppo umano – alternativa alla sola spirale della crescita – richiede molto di più dell'impegno attuale che la maggioranza dei paesi pone in essere oggi: preoccupati per la ricchezza nazionale e desiderosi di acquisire o mantenere una fetta del mercato globale, si concentrano sempre di più su un numero ristretto di competenze spendibili, che si suppone siano generatrici di profitto e breve termine (Nussbaum, 2012, p. 148).

Possiamo individuare almeno due stringenti effetti dell'affermarsi della spirality economica.

La prima. Così interpretati i sistemi educativi e formativi rischiamo di essere funzionalistici e riduttivi, senza più quell'anima capace di illuminare i significati dell'agire educativo, in grado di preparare le persone ai talenti che permettono loro di operare per la ricerca e lo sviluppo, trovare i problemi piuttosto che le sole risposte, formare capacità in grado di espletare servizi che non si possono ancora prevedere (Bruner, 1973, pp. 155-156). La crescita economica dunque, per quanto faccia parte di una saggia politica pubblica, è soltanto una parte e un mero strumento per raggiungere altri obiettivi: il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano, sono le persone che contano e il fine globale è quello di metterle in condizione di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa (Nussbaum, 2012, p. 175).

Nella prospettiva delineata trova particolare significato quindi l'azione di *lifelong learning*, che diviene azione in grado di rilanciare il tema della qualità della conoscenza, dello sviluppo di competenze per la vita e per la coesione sociale, della sostenibilità, come fattori per una (nuova) crescita intelligente (Europa2020) nella quale appare sempre più urgente lo sviluppo umano. Le conclusioni del Consiglio d'Europa (2009) attribuiscono all'istruzione e alla formazione un ruolo cruciale per raccogliere e rilanciare le numerose sfide e trasformazioni socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte attualmente e negli anni a venire. La capacità di apprendimento continuo si pone quindi come una sfida che istruzione e formazione possono lanciare alla società della conoscenza, formando ogni giovane con competenze necessarie ad auto-organizzarsi e auto-direzionarsi nei percorsi a lungo termine (Carneiro, 2011). Viene così a definirsi la categoria di *lifedeep learning*, inteso co-

me il processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo (Dozza, 2012, p. 22). Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (*lifedeep*) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo (Banks et alii, 2007, p. 12).

L'estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei luoghi in cui opera e vive, permette un'azione trasformativa: l'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare su personali "radici" a livello affettivo-emotivo e cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (*lifedeep*) (Dozza, 2012, p. 22). I contesti sono chiamati a riorganizzarsi nella prospettiva del *learnfare* (Margiotta, 2012).

Contestualmente il *capability approach* (Sen, 1990; Nussbaum, 2002), emergente nel panorama internazionale, può essere considerato un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità – che i contesti e la società promuovono e pongono in essere – quanto meglio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo. Gli esseri umani hanno, per altro, capacità ben più molteplici e variegata di quelle che la scuola, il lavoro, gli organismi della società civile e l'organizzazione politica consentono loro di mettere in atto (Sennet, 2012).

L'approccio propone una ri-mappatura dell'educazione e dell'acquisizione di *literacy* – ri-mappare i tessuti delle opportunità diviene quindi necessità irrinunciabile – poiché esse sono considerate fattori chiave nello sviluppo delle capacità (Saito, 2003; Otto e Ziegler, 2006) reinterpreta – ponendo al centro lo sviluppo umano e la direzione di senso per le nuove generazioni – il pensiero bruneriano (1996) per cui la moderna pedagogia deve muoversi verso la prospettiva di rendere consapevoli ognuno dei propri processi di pensiero, e che cruciale per i pedagogisti e gli insegnanti è aiutare ognuno a divenire maggiormente metacognitivo, per apprendere e pensare attraverso lo studio dei contenuti (p. 64).

A livello internazionale la stretta relazione tra la prospettiva del *capability approach* e l'educazione è, tra l'altro, riconosciuta dall'UNESCO che nel 2002 ha avviato il progetto "Educational for All", che promuove azioni in tutti le nazioni – in particolare in Africa, America Latina e Asia – fornendo direzione alle policies che dovrebbero essere valutate in base al loro successo nel miglioramento delle capacità delle persone. Da questa prospettiva l'educazione è importante per molte ragioni: l'approccio riconosce che essa è intrinsecamente preziosa come fine in se, e va oltre rispetto ad altre prospettive, chiarendo le diverse ragioni per cui attribuirle fondamentale importanza. La caratteristica distintiva diviene la valutazione delle politiche non sulla base del loro impatto sui redditi, ma la misura attraverso la quale si espandono le libertà reali alle quali le persone attribuiscono valore: l'istruzione è centrale in questo processo" (UNESCO, 2002, pp. 32-33).

La seconda. Diviene altresì rilevante nel riportare al centro lo sviluppo umano, considerare come le evidenze di ricerca mostrino, con quadri di coerenza di diverse variabili indagate, come sia necessario andare oltre al paradigma della trasmissione-riproduzione delle conoscenze, consolidatosi invece per l'affermarsi della trattazione di quantità elevate – e spesso superficiali – dei saperi, sempre più disconnessi con i mutamenti in atto. L'apprendimento – aspetto con-

solidato dalle evidenze – avviene in forme profonde quando si espande all'interno di contesti sociali e collaborativi (Benavides, Dumont, Istance, 2011, p. 42).

I contesti nei quali avviene l'apprendimento e le didattiche, dunque, assumono significato se permettono ad ogni persona di migliorare, rendendo possibile, per ognuno, sviluppare il proprio sistema di funzionamenti e di capacità, in modo inclusivo piuttosto che esclusivo. Questo punto di osservazione dovrebbe portare a trasformare l'organizzazione degli apprendimenti, in modo particolare degli ambienti di apprendimento che permangono – soprattutto nell'apprendimento formale – il luogo più prossimo tra istituzione e "apprendente". Ceri-Ocse (2011, pp. 9-10) rileva che alcuni fattori vanno considerati ineludibilmente per permettere un apprendimento più efficace, la formazione di atteggiamenti competenti e il miglioramento delle persone: rendere centrale l'apprendimento e il coinvolgimento dei soggetti nel perseguirlo attivamente; assicurare che l'apprendimento sia sociale e collaborativo; tenere alto il livello di motivazione; essere sensibili alle differenze individuali; utilizzare forme di valutazione formativa e feedback continui. Contestualmente occorre ri-significare la valenza formativa dei contesti nei quali avviene l'apprendimento, oltre le didattiche, interpretati nella più estesa e lungimirante condizione di "opportunità" per apprendere ad apprendere e formare disposizioni della mente in grado di direzionare la propria libertà di apprendimento.

Possiamo sottolineare come Vygotsky (1997, p. 324) abbia ben espresso gli aspetti presentati con il seguente esempio: non è possibile apprendere *come nuotare* stando sulla spiaggia; per apprendere a nuotare occorre tuffarsi direttamente nell'acqua anche se ancora non si sa nuotare, e così il solo modo per acquisire conoscenza è di costruire conoscenza, acquisendo nuova conoscenza. Conseguentemente, Scardamalia e Bereiter (1996) hanno definito che la primaria funzione della scuola dovrebbe divenire quella di essere costruttrice di conoscenze collettive, attraverso il "problem-based learning" e il "project-based learning", trasformando la classe e la scuola in contesti di apprendimento attraverso l'esperienza e la ricerca continua. Il contesto sociale diviene così artefice del "paradosso dell'apprendimento" che Vygotsky presenta come teatro della "doppia apparizione". Ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino appare due volte: la prima, a livello sociale, e successivamente a livello individuale; prima tra le persone (intersichico), e poi dentro al soggetto (intrasichico). Questo si applica equamente all'attenzione volontaria, alla memoria logica, e alla formazione dei concetti. Tutte le funzioni elevate si originano come effettive relazioni tra gli individui umani (1978, p. 57). Rilevante quindi è la cultura espressa nel progettare, condurre e gestire un contesto nel quale intenzionalmente avviene apprendimento, evidenziando come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento. Quindi la scuola metacomunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo, rappresentate in forma simbolica (Bruner, 1997, p. 111). La responsabilità degli adulti dovrebbe essere di porre sempre più elevata tensione professionale nell'aumentare la qualità culturale dei contesti nei quali avvengono gli apprendimenti, al fine di esprimere al meglio il fine dello sviluppo umano. Educazione e apprendimento scaturiscono quindi da una visione costruita intorno a un sistema triadico nidificato: la *classe contesto di apprendimento*, che comprende insegnanti e studenti che operano insieme per risolvere problemi e realizzare progetti che costruiscono nuova conoscenza, la *scuola contesto di apprendimento*, che riunisce dirigenti scolastici, amministrativi, genitori, membri del consiglio scolastico, ricercatori

nel rendere coerente il sistema offerto per l'apprendimento e la *comunità di apprendimento*, estendendo la portata e l'ambito di offerta formativa a tutti i membri della comunità, agli allievi della formazione, gli imprenditori, alle istituzioni e associazioni sociali/culturali (Carneiro, 2011, p. 26).

La fondamentale rilevanza del contesto di attivazione nell'acquisizione di capacità per lo sviluppo umano è sostenuto da Nussbaum (2011, p. 82) che – assumendo la prospettiva di Dewey – rimarca come per rendere attivi i giovani sia necessario trasformare l'aula scolastica in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno, un luogo dove si dibattono i problemi concreti, dove il sapere trova attuazione pratica. Il contesto della classe e della scuola come spazio sociale dell'apprendimento può quindi formare cittadini attivi, curiosi, critici e rispettivamente rispettosi, cosicché in una buona scuola gli studenti apprendono il senso della cittadinanza, condividendo progetti e risolvendo problemi insieme. Si rintracciano i significati sociali dell'educazione di Freire (1973, p. 114) per il quale essa dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento, in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento.

Nussbaum (2012, p. 29) sottolinea come un compito di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne – attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente. Al cuore dell'approccio delle capacità, fin dai suoi esordi quindi, sta l'importanza attribuita all'istruzione (Nussbaum, 2012, p. 145) declinata da un nuovo insieme di concetti e linguaggi contenuti nell'approccio capacitante.

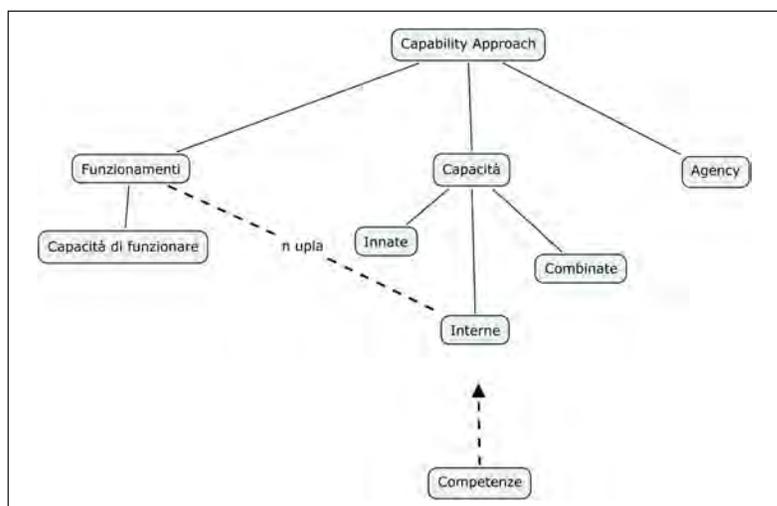
### 3. La rilevanza educativa dell'approccio alle capacitazioni

Possiamo quindi individuare come il capability approach, con Otto e Ziegler (2006), fornisca un quadro concettuale con implicazioni teoriche, empiriche e normative che tiene conto di un riesame dei fini dell'educazione piuttosto che fornire una coerente teoria dell'educazione, così come un "programma" educativo che potrebbe semplicemente essere applicato. La forza del capability approach risiede nella capacità di fornire strumenti e frameworks sensibili all'interno dei quali literacy, competenze e aspetti educativi più generali possono essere concettualizzati e valutati in modo appropriato. Compreso in questi termini il capability approach – situato attraverso e oltre i paradigmi e le discipline esistenti – potrebbe essere considerato come un quadro di riferimento illuminato per promuovere la giustizia sociale nell'educazione – come per esempio il contributo dell'educazione a rendere gli individui capaci di funzionare come cittadini democratici equi, quando conducono le loro vite nella società moderna.

Saito (2003) ha reso evidente come il capability approach sia rilevante per l'educazione e necessita di approfondimenti attraverso la ricerca della relazione tra l'approccio capacitante e l'educazione, per il potenziamento di entrambi. Al momento è cruciale la correlazione e l'interazione tra i due nella ri-definizione di alcuni termini. Si tratta per esempio di delineare quale sia la gamma di funzionalità che gli studenti dovrebbero apprendere, quale curriculum generare al fine di migliorare le capacità degli studenti. Prospettive inevitabili se cerchiamo di rendere il l'approccio orientato dal punto di vista educativo.

Il costrutto del capability approach è andato costituendosi come un "sistema" di elementi/nodi caratterizzanti che si pongono in stretta relazione tra loro e for-

mano quell'insieme di concetti che tende, come già affermato, a ri-significare l'educazione e la formazione (Fig. 1).



**Fig. 1 – il sistema di concetti componenti il Capability Approach e la relazione con il già noto costrutto delle competenze**

L'idea chiave dell'approccio delle capacità può essere definita come un approccio alla qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (Nussbaum, 2012, p. 26), che si esprime nelle libertà sostanziali, o capacità, di scegliere una vita cui si dia valore e in grado di convertire dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi (Sen, 2000, p. 78). Il capability approach è dunque una "concentrazione" di libertà da raggiungere in generale e delle capacità di funzionare in alcuni modi particolari. L'organizzazione sociale – realizzata attraverso la definizione politica di obiettivi specifici – dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di promuovere o realizzarsi come essere e fare.

Le capacità sono le libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire (Nussbaum, 2012), che una persona mette in atto come un insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare (Sen, 2000, p. 79). Le capacità assumono diverse forme, che esprimono altrettanti differenti modalità attraverso le quali si esprimono.

- "capacità interne", alle quali Nussbaum attribuisce un valore fondamentale nell'insieme, definite come caratteristiche e abilità – capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione – acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico (2012, p. 28). Le capacità interne non sono quindi un bagaglio innato, ma formato e sviluppato nei contesti di vita;
- "capacità innate" o "capacità di base" (Nussbaum, 2012, p. 31) sono le facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva. In tal senso l'approccio alle capacità presuppone interventi mirati e specifici per ogni persona, al fine di dotarla – per esempio per i disabili – degli elementi anche strumentali in grado di promuovere le capacità interne;
- "capacità combinate" sono definite dalla somma delle capacità interne e del-

le condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti (Nussbaum, 2012, p. 29). Assume rilievo il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne compiute possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne.

I “funzionamenti” costituiscono lo star bene di una persona (Sen, 2000, p. 76), rappresentano il raggiungimento (*achievement*) di una o più capacità e descrivono ciò che una persona è in grado di fare o essere come risultato. In tal senso sono più direttamente correlati alle condizioni di vita (Sen, 1987, p. 36) e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare. La capacità di raggiungere funzionamenti riflette le reali opportunità delle persone o la libertà di scelta tra possibili stili di vita (Sen, 1993). Le acquisizioni – intese anche come processo – degli stati di essere o di fare possono intendersi come “vettori” di funzionamento. Per Sen (2000, p. 63), i funzionamenti sono costitutivi dell’essere di una persona, e rappresentano dunque elementi per la valutazione del *well-being*.

Le varie combinazioni di funzionamenti – n-uple di stati di essere o di fare – che la persona può acquisire divengono “capacità di funzionare” (Sen, 2000, p. 64).

I funzionamenti sono dunque l’altra faccia della capacità (Nussbaum, 2012, p. 32): godere di buona salute, avere un corpo sano, possedere una mente educata possono rappresentare alcuni esempi.

L’“agency” di una persona si riferisce alle realizzazioni di obiettivi e di valori che essa ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene (Sen, 2000, p. 85). Le acquisizioni di agency di una persona in quanto agente si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Nel raggiungimento degli obiettivi generali di agency si manifestano due possibilità (Sen, 2000, p. 87): a) il verificarsi dell’obiettivo che un persona apprezza e desidera acquisire; b) il verificarsi degli obiettivi attraverso i propri sforzi e ruoli attivi. Mentre nella prima possibilità risulta marginale il ruolo svolto dalla persona poiché l’acquisizione di agency è indipendente dal ruolo attivo svolto – anche se nell’insieme la persona raggiunge l’obiettivo desiderato, nella seconda possibilità l’acquisizione di agency è più partecipativa e dipendente dal ruolo svolto. In questa prospettiva la persona è agente che agisce e porta un cambiamento.

Il primo caso può rappresentare l’idea-limite da perseguire, dove l’agency è rilevante in quanto amplifica gli orizzonti di preoccupazione al di là proprio benessere diretto. Nel secondo appare rilevante l’essere attivo, creativo e capace di agire per raggiungere aspirazioni più elevate e generali (sociali). L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia. L’attenzione per l’agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l’empowerment devono essere promosse insieme al *well-being*.

Acquisire quindi funzionamenti – nell’accezione di Sen – o di capacità interne – nella prospettiva di Nussbaum – diviene fondamentale affinché ogni perso-

na possa essere considerata come fine e quindi posta nelle condizioni di scegliere il proprio benessere. Da questa prospettiva operare per la formazione delle competenze – da intendersi probabilmente come capacità interne nella prospettiva di Nussbaum – significa primariamente dotare le persone delle capacità di essere e di fare, prima di rappresentare quote di capitale umano funzionale. Otto e Ziegler (2006) sottolineano come il capability approach, metta in rilievo il significato del valore d'uso pratico di “beni” interni che influenzano le capacità dei singoli – in termini di capacità e opportunità – di impegnarsi in una condotta di vita che ha valore per loro. Per esempio la ricerca OCSE-PISA può essere utilizzata per identificare l'analfabetismo funzionale, che quindi non è in primo luogo una mancanza di capitale umano, ma una forma di povertà in termini di una grande “deprivazione di capacità” che successivamente può divenire “incapacità di avere voce nel proprio sviluppo” e “impotenza”. Proseguendo, le persone con bassi livelli di literacy più facilmente possono incorrere in fallimenti educativi, limitazione di ulteriori capacità e la loro contestualizzazione nel contesto scolastico ed extrascolastico, disagio e dispersione.

Dalla prospettiva del capability approach, l'educazione e la literacy hanno quindi entrambe valore strumentale ed intrinseco (Saito 2003, Unterhalter 2003). In particolare potrebbero essere considerate come mezzi per rimuovere gli ostacoli nella vita dei giovani (Otto e Ziegler, 2006), così che essi hanno più libertà di vivere il tipo di vita al quale attribuiscono valore (Robeyns 2005, p. 3). Di fatto l'idea profonda delle capacità, quanto conta di più per le persone, è la loro capacità strutturale, così come le singole abilità sostanziale per il conseguimento di “funzionamenti”.

In tal senso Nussbaum (2011, p. 61) ha offerto un primo rilevante contributo alla traduzione del capability approach nell'educazione. Ciò che la scuola fornisce, tramite i programmi e i principi che l'ispirano, può incidere profondamente sullo sviluppo della personalità del bambino e quello che può e deve fare la scuola per formare i cittadini di una democrazia sana, dovrebbero essere le seguenti azioni:

- sviluppare le capacità agli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come meri oggetti;
- insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e di reciprocità;
- sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani;
- contrastare la tendenza a ritirarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole “inferiori” e “contaminanti”;
- insegnare cose autentiche sui gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali; sulle persone disabili), così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano;
- incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile;
- promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente.

#### 4. La cooperazione possibile prospettiva per contesti capacitanti e di formazione alla cittadinanza democratica? Iniziali indirizzi

La scuola ha quindi l'opportunità di divenire contesto capacitante e agentivo. Nella prospettiva di Nussbaum il valore della dotazione di capacità interne e della strutturazione del contesto affinché esso divenga luogo nel quale scegliere i funzionamenti, sono possibili linee di indirizzo per creare classi/scuole generativi di capacità combinate. Le classi come contesti cooperativi possono essere/divenire contesti generativi capacitanti?

Alcune evidenze di ricerca mostrano come le caratteristiche del cooperative learning potrebbero trovare significati nell'organizzazione di contesti capacitanti. La classe cooperativa va considerata e organizzata come un insieme di piccoli gruppi di studenti, relativamente permanenti e la cui composizione è di tipo eterogeneo. I gruppi sono formati per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti. All'interno del piccolo gruppo ai membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento degli scopi individuali e di gruppo (Vermette, 1998) e dove la valutazione dei risultati è partecipata. La classe diviene il luogo nel quale partecipare all'attività di apprendimento, in un contesto sensibile, solidale e promozionale. In grado di promuovere lo sviluppo di atteggiamenti e competenze – e quindi funzionamenti e capacità interne – che si esercitano in un clima cooperativo e di sostegno, che facilita il superamento delle situazioni di disagio che, per contro se abbandonate e non considerate, minano i risultati scolastici e il successo formativo.

L'elenco degli elementi riconosciuti come caratterizzanti l'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1996; Ellerani, 2012), permette di evidenziare come l'elenco capacitante di Nussbaum possa trovare correlazione:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- la formazione e l'azione di competenze trasversali;
- la responsabilità individuale e di gruppo;
- la valutazione autentica e la revisione metacognitiva (monitoring e group processing) del lavoro svolto.

Altre caratteristiche che emergono da particolari prospettive sono:

- nell'interazione simultanea;
- nell'equa partecipazione;
- l'eterogeneità;
- l'attenzione allo status.

L'attuazione delle caratteristiche del cooperative learning esprime un contesto-classe che, connotandosi innanzitutto come sociale, relazionale, in forte interazione tra le componenti che agiscono al suo interno, co-costruisce la conoscenza e pone in atto atteggiamenti di auto-regolazione continua. Potremmo dire "nessuno escluso": insegnanti e studenti coinvolti insieme da dinamiche e attività, in un processo di apprendimento permanente.

Possiamo affermare, partendo da questa prospettiva contestualista, che sempre di più occorre *curare* quanto avviene "dentro la classe": questa chiave interpretativa permette di considerare come la classe cooperativa possa essere "*contesto per esprimere scelte*" (Nussbaum, 2012, p. 29), presupposto per l'azione di funzionamenti e capacità interne. Organizzare contesti laboratoriali e fortemente dialogici, discorsivi e dalle molteplici attività – e differenti fonti e strumenti –

considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o impreviste poste “nel” e “dal” contesto-classe che in esso si generano per sviluppare e co-costruire nuova conoscenza.

L'eterogenità riconosce la diversità di ogni studente e incoraggia la loro partecipazione attiva, indipendentemente dalle *capacità innate*. Un contesto *orientato alla scelta*, incoraggia negli studenti le prospettive di “autodirezione”, sia nella formazione delle *capacità interne* che degli apprendimenti delle conoscenze necessarie a raggiungere lo scopo (l'essere capaci).

In un contesto organizzato e orientato alla scelta significa, per gli studenti, sviluppare costantemente il pensiero riflessivo e metacognitivo, cioè quell'insieme di abilità e atteggiamenti – *funzionamenti* – che li rendono in grado di controllare, valutare e ottimizzare l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi, permettono per altro lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo (Hinton e Fischer, 2010) sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista del proprio obiettivo. Il lavorare insieme inoltre, diviene capacità di cooperare e imparare insieme indipendentemente dalla funzionalità che ne promuove e riconosce il valore come competenza del XXI secolo, essendo un *modo di essere e di fare* desiderabile per lo sviluppo dell'umano.

La responsabilità individuale nel portare a termine progetti e lavori insieme con altri, esprime la prospettiva di Nussbaum (2011, p. 71) di un operare socratico, dove la necessità di scambiarsi opinioni e divergere nelle proposte, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze. Il contesto esprime così quell'essere e fare democrazia che, sempre in Nussbaum (2011, p. 135) è oggi “alle corde”.

La democrazia, nella definizione di Dewey (1916), è qualcosa di più di una forma di governo, essendo prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. In questo senso la vita della classe è esperienza di vita associata, è esperienza di comunicazione tra tutte le sue parti. Ognuno è posto nella condizione di riferire la propria azione a quella degli altri e considerare conseguentemente l'azione degli altri per dare motivo e direzione alla propria. Apprendere la democrazia per esserne protagonisti significa quindi formarsi in un clima che valorizza le forme plurali del pensiero, sa riconoscere le differenze individuali valorizzandole, sviluppa e considera forme dialogiche di formazione del pensiero, stimola un pensiero aperto. Un contesto che esprime un'educazione alla democrazia che affonda le radici nella gestione e partecipazione alla classe come comunità, e che diviene quindi espressione diretta della società presente nella classe (Dürr, Spajic-Vrkaš, Ferreira-Martins, 2000, pp. 31-32).

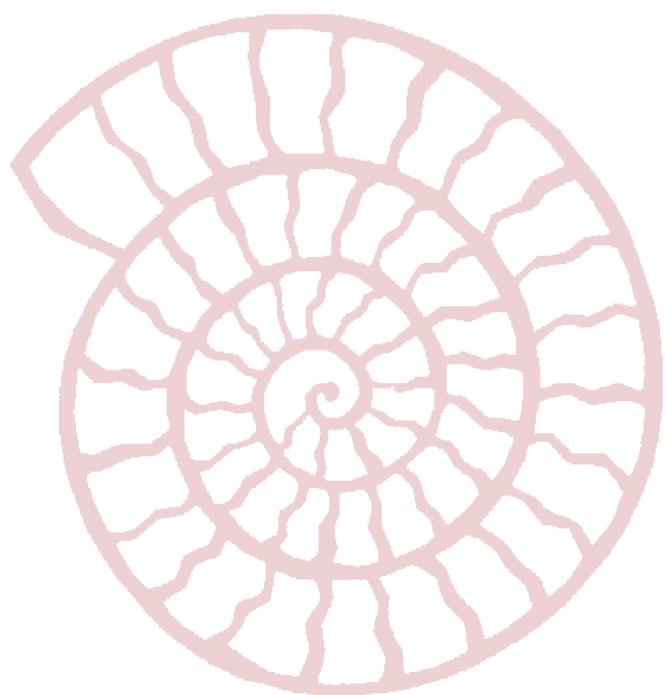
Se i valori chiave di una democrazia – come la cooperazione, il mutuo rispetto, l'interdipendenza e l'autonomia – divengono reali e significativi per studenti e insegnanti, questo necessaria implica considerare e capire a) quale sia il clima di democrazia che si respira nelle classi e quale sia la cultura di democrazia della scuola, b) considerare e capire quali siano i modi attraverso i quali l'apprendimento e l'insegnamento sono organizzati per esprimere democrazia in classe, c) come si esprimano le interazioni attraverso e tra, tutti i membri della classe per essere definiti “democratiche” ed esprimere la loro natura partecipativa (Green, 2008). Per esempio occorre riflettere su come si esprimano e quali siano gli usi del potere di parola, le possibilità di movimento, di espressione divergente del pensiero, di critica, la possibilità di porre problemi e questioni sfidanti e che spostano l'attenzione su alcune questioni impreviste, su come gli allievi apprendono lezioni quotidiane sulla giustizia, sulla dignità e sul proprio valore.

In questo senso la relazione possibile tra cooperative learning e capacitazioni va indagata.

## Riferimenti

- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi, in Ceri-Ocse, *Apprendere e Innovare* (pp. 39-74). Bologna: Il Mulino.
- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1973). *Il significato dell'educazione*, Roma: Armando Editore.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the treasure of learning, in Yang J., Valdés-Cotera R., (eds) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 3-21). Parigi: Unesco.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Lussemburgo: Cedefop.
- CERI-OECD (2011). *Innovative Learning Environment*, Parigi, OecdPublications.
- Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles: UE.
- Comaglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma: LAS.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York: Free Press (ed. it. 1966, Democrazia ed educazione).
- Dozza L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano: FrancoAngeli
- Dürr, K., Spajic-Vrkaš, V., Ferreira-Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Strasburgo: Consiglio d'Europa
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*, Roma: Anicia.
- Eurofound (2012). *Fifth European Working Conditions Survey*, in <http://www.eurofound.europa.eu/publications>.
- Freire, P. (1973). *Pedagogia dell'autonomia. Etica della solidarietà: non c'è insegnamento senza apprendimento*, Milano: Mondadori.
- Green, N. (2008). *Cooperative learning, responsabilità individuale e democrazia*, PedagogiaPiùDidattica, 8-1.
- Hinton, C., Fischer, K.W. (2010). What Does the Brain Have to Do with Learning? *Kappanmagazine*, 62-3, 9-15.
- ISFOL, (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi – Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Roma: Isfol Research Paper, 9.
- 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.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- OECD-PISA (2013). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Parigi: Ocse Publications.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- OECD (2012a). Education Indicators. *InFocus*, 5, 1-4.
- OECD (2012b). <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/what-will-global-talent-look-like.html>
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Otto, H.U., Ziegler, H. (2006). Education and capabilities, *SW&S*, 4-2, 269-287.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 1, 17-33.
- Sennet, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano: Feltrinelli.
- UNESCO (2003). *Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*, Boca Raton, FL: St Lucie Press.

- Vygotsky, L. (1987). *Mind in Society: the Development of Higher Education Psychological Processes*, in M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds), Cambridge: Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005). *The capability approach and welfare policies*. Paper presented at the conference on gender auditing and gender budgeting, Bologna, January 2005
- Vermette P.J. (1998). *Making cooperative learning work*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996). *Student communities for the advancement of knowledge*, Communication of the ACM 39, 4, 36-7.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen A. (1992). *La disuguaglianza*, Bologna: il Mulino.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities, *Theory and Research in Education*, 1, 7-22.





# Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti

## New educational policies for teachers' lifelong training: the creation of innovative, extended and inter-dependent contexts

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

rita.minello@unicusano.it

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia

tessaro@unive.it

### ABSTRACT

Professional identity is central to the issue of teachers' professionalism: "One teacher's professional identity should not be thought of exclusively in terms of social relations occurring on the job nor it should be regarded as her internalization of prearranged behavioural norms and rules, since professional identity results from one individual's psychological dimensions, as well as her social ones" (Dilts 1997, p. 23).

This profession's core is now changing as a result of the new institutional and cultural contexts in which it takes place. The teacher faces challenges: on the one hand, she confronts herself with the professional values and ethics belonging to the wider class of caring professions; on the other hand, she is lead to interact on four different identity levels: personal identity (self-relation), social identity (relation with others), professional identity (professional practices and competences), union identity (with regards to a practicing community). After paradigmatic break up with the prescriptive and model-based training of teachers, what kind of competences-driven curriculum should be implemented in order to assure the development of teachers' professionalism? Which hybrid apparatuses should be set up in order to allow the best capabilities to emerge?

Al centro della questione della professionalizzazione del docente c'è quello dell'identità professionale: "l'identità professionale dell'insegnante, non può essere pensata esclusivamente in termini di socializzazione all'interno di una professione o di interiorizzazione di norme e regole di comportamento prescritte, utilizza le dimensioni psicologiche dell'individuo, così come le sue dimensioni sociali" (Dilts 1997, p. 23).

Il cuore del mestiere sta cambiando in relazione ai nuovi contesti istituzionali e culturali in cui si declina. L'insegnante si confronta: da un primo lato con la tensione delle pratiche professionali e dell'etica professionale di insegnante in relazione ai valori delle professioni di aiuto; da un altro lato con l'interazione di quattro registri di identità: identità personale (rispetto a se stessi), identità sociale (rispetto agli altri), identità professionale (pratiche professionali, competenze), identità di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica).

Dopo la rottura paradigmatica di una formazione modellizzante prescrittiva, quale curricolo per competenze implementare per la formazione degli insegnanti, per garantirne la professionalizzazione? Quali dispositivi ibridi configurare per far emergere le migliori potenzialità?

### KEYWORDS

Teachers' training, Recruitment of teachers, Teachers' professionalism, Professional practices, Cooperative educational models.

Educazione degli insegnanti, Reclutamento degli insegnanti, Professionalità degli insegnanti, Pratiche professionali, Modelli educativi cooperativi.

## Introduzione

Spesso il carattere morale di un Paese si riflette nella natura delle battaglie per l'istruzione pubblica e per la formazione dei suoi insegnanti<sup>1</sup>.

L'European Testing Conference (2005), nello stabilire i principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti, sottolinea che gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani e degli adulti e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi di quel settore mondiale – l'Europa – caratterizzato dall'economia più competitiva del mondo, basata sulla conoscenza. L'ETC riconosce che un'educazione di alta qualità garantisce a chi apprende una maggiore soddisfazione e realizzazione, migliori abilità sociali e più diversificate possibilità d'impiego. La professione docente, che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni nel ruolo di cittadini europei. Per questi motivi, se si vogliono raggiungere gli ambiziosi obiettivi dati, l'Unione Europea deve considerare il ruolo dei docenti, la loro formazione iniziale e continua e lo sviluppo delle carriere come elementi chiave prioritari.

Sebbene i docenti giochino un ruolo cruciale nella società, non possono però agire da soli. I loro bisogni formativi di alta qualità devono essere sostenuti da coerenti politiche nazionali e regionali, dotate di risorse appropriate. Queste politiche devono rivolgersi alla formazione in ingresso dei docenti e alla loro formazione continua, ma debbono essere collocate all'interno del più ampio contesto delle politiche educative generali. La formazione dei docenti ha un alto impatto sulla qualità dell'apprendimento e perciò necessita di essere parte dei sistemi nazionali o regionali volti a migliorare e a valutare la qualità dell'educazione.

Le scuole stanno producendo studenti che hanno maggiori probabilità di creare un tipo di conoscenza che li aiuterà ad avere successo nei test standardizzati e a navigare con successo attraverso il sistema fino alla laurea. Purtroppo, questo può portare a una condizione che Freire descrive come *coscienza semi-intransitiva* (una forma di "falsa coscienza" storicamente condizionata da strutture sociali che non permettono al soggetto di oggettivare sufficientemente la realtà, caratterizzata da studenti che rinunciano alla critica e autocritica riflessiva).

Eppure, sulla scia dei molti sforzi degli esperti di formazione per rivitalizzare la sfera della formazione degli insegnanti, è importante riconoscere che la formazione degli insegnanti non è mai statica, ma è sempre in procinto di cambiare. La domanda è: in che direzione si muove? E ancora: chi viene penalizzato e chi ne beneficia? Quale formazione iniziale e continua, per quale insegnante?

1 Nota per l'attribuzione dell'articolo "Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti". L'introduzione e i paragrafi 1, 2, 3 e 6 sono stati scritti da Rita Minello; i paragrafi 4, 5 e la conclusione sono stati scritti da Fiorino Tessaro.

## 1. Selezione e Reclutamento nella formazione degli insegnanti: quando la qualifica alta non è sinonimo di alta qualità

Chi sono gli insegnanti inseriti nei programmi di formazione pre-service che insegneranno nelle scuole italiane, e che cosa hanno in comune? La letteratura italiana sulla selezione degli insegnanti nei programmi di formazione pre-service sembra essere scarsa, probabilmente anche a causa delle frequenti variazioni e modifiche strutturali che tali programmi di formazione hanno subito nell'ultimo decennio.

La ricerca empirica statunitense tuttavia ci apre la strada: i programmi di selezione qualitativi e quantitativi vengono generalmente utilizzati per scegliere tra un *pool* di candidati, piuttosto che cercare e raggiungere i candidati desiderabili. La letteratura che studia il rapporto tra le qualifiche degli insegnanti e i risultati dello studente ha scoperto che queste qualifiche sono, nella migliore delle ipotesi, predittori deboli del rendimento degli insegnanti. L'importanza di distinguere tra la qualità degli insegnanti e le qualifiche degli insegnanti, di prendere in considerazione il contesto in cui gli insegnanti opereranno diventa evidente soprattutto nelle scuole delle aree disagiate o con difficoltà emergenti: parlando con gli insegnanti, in molti casi si riporta testimonianza di professionisti che, pur soddisfacendo ai requisiti di alta qualifica, si sentono mal preparati per insegnare alla diversità degli studenti – cognitiva, linguistica, interculturale, etc. – nelle scuole problematiche. Questa mancanza di preparazione al contesto specifico suggerisce che ricevere un'abilitazione post-laurea altamente qualificata è insufficiente per essere un insegnante di alta qualità in alcune scuole e in alcuni incarichi di insegnamento. (Hill-Jackson, Lewis, 2010).

## 2. Formare professionalità che colgano le esigenze delle classi eterogenee

I percorsi scolastici sono diventati sempre più diversificati, le richieste degli insegnanti sono cambiate di conseguenza. È assodato che gli insegnanti oggi devono essere culturalmente sensibili e possedere una vasta gamma di conoscenze e competenze, associate a impegno e disposizione per l'insegnamento. La letteratura scientifica di settore trabocca di riferimenti alla crescente eterogeneità delle scuole e alla necessità, per gli insegnanti, di rapportarsi con le varie forme di diversità (Cohan, Honigsfeld 2012; Beck, Kosnik, 2006; Cohen, Brody, Sapon-Shevin 2004).

In effetti, anche se i molti cambiamenti sociali in atto rendono l'eterogeneità delle aule più evidenti – fra i fenomeni di rilievo, basti pensare al fenomeno dei contesti culturali allargati<sup>2</sup> o al divario sociale prodotto dalle nuove pover-

2 A proposito dei contesti culturali allargati: il rapporto Miur-Ismu *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. A.s. 2011/2012* (ottobre 2012) offre la fotografia del cambiamento epocale avvenuto nel giro di 10 anni: gli iscritti senza passaporto italiano sono passati dal 2 all'8,4%; un boom registrato soprattutto in Lombardia, Veneto, Emilia e Lazio. In 415 istituti sono più del 50%. Nel 2001 erano meno di 200mila, oggi sono quasi 800mila. Dal numero degli studenti di cittadinanza non italiana si capisce quanto e come sia cambiata negli ultimi dieci anni la società italiana. E soprattutto la scuola italiana. Il cambiamento, spiegano le cifre del Rapporto, è ormai un fatto strutturale. Si è passati infatti da 196.414 alunni del 2001/2002 (il 2% sulla popolazione scolastica complessiva) alle 755.939 unità del 2011/12. I più numerosi sono i ragazzi romeni

tà<sup>3</sup> – e le differenze dello stile cognitivo tra gli studenti sono state solo recentemente riconosciute e partecipate, le molteplici forme di diversità sono sempre state presenti nelle scuole (Sapon-Shevin, 1999).

Molti di questi studenti rappresentano un cambiamento importante nella popolazione scolastica.

Si tratta di realtà che impongono di dedicare maggior attenzione e energia allo sviluppo di approcci pedagogici appropriati per le classi eterogenee. Gli insegnanti devono strutturare l'ambiente educativo e sociale in modo che gli studen-

(141.050), seguiti dagli albanesi (102.719) e dai marocchini (95.912). In crescita soprattutto gli alunni moldavi (+ 12,3%) e ucraini (+ 11,7%) nelle scuole primarie e quelli filippini nelle scuole medie (+8,5%) e superiori (+11,2%).

È cresciuto notevolmente anche il numero dei nati in Italia, che ormai rappresentano il 44,2% degli studenti con cittadinanza non italiana (334.284). Solo cinque anni fa erano meno di 200 mila (34,7%). Nelle scuole dell'infanzia, poi, i bambini stranieri nati in Italia sono addirittura l'80,4% (126 mila), ma in alcune regioni la percentuale è ancora più alta e supera l'87% in Veneto e l'85% nelle Marche, mentre sfiora l'84% in Lombardia.

L'aumento più significativo di alunni di cittadinanza straniera ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado – dove sono passati dal 14% del 2001/2002 al 21,8% del 2011/2012 – a cui si rivolgono per l'istruzione professionale (frequentata dal 39,4% del totale degli stranieri) e tecnica (38,3%), seguita a distanza dall'istruzione liceale o artistica (22,3%).

Il rapporto inoltre descrive un sistema scolastico con 415 casi di scuole con 50% o più di alunni stranieri. Una situazione che si riscontra con almeno un caso in due terzi delle province italiane e che raggiunge i suoi apici a Milano (55 scuole), Torino (34) e Brescia (32). (Fonte <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario\\_stranieri\\_11\\_12.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf)>).

La caratteristica del modello italiano, variegato, policentrico, diffuso, nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi metropoli, ma anche le piccole città e paesi, – a differenza degli altri Paesi europei – è rappresentato dal fatto che in Italia l'incremento delle frequenze e delle etnie è stato rapidissimo in pochi anni. Si tratterà ora di vedere come il sistema scolastico italiano si evolverà verso un modello formativo europeo con contenuti e finalità interculturali.

- 3 A proposito del divario sociale prodotto dalle nuove povertà. Secondo una risoluzione presentata il 24 luglio 2013 alla commissione Affari Sociali della Camera dei deputati, quasi un bambino italiano su cinque vive in condizioni di povertà. Un'emergenza, pertanto, che si rivela come conseguenza drammatica della crisi economica degli ultimi anni. Le cifre presentate sono sorprendenti. «Come evidenziano gli ultimi dati Istat – si legge nel documento presentato – in Italia 1.822.000 tra bambini e adolescenti (pari al 17,6 per cento) vivono in condizioni di povertà». A segnalare la preoccupante realtà spesso sono gli enti locali, i più vicini ai cittadini. E così si scopre che sempre più di frequente le amministrazioni territoriali denunciano «il crescente numero di bambini e bambine che arrivano a scuola la mattina senza aver consumato un pasto adeguato la sera precedente». Una fascia di popolazione niente affatto marginale. Oggi in Italia ben 723mila minorenni – il 7 per cento del totale – vivono in condizioni di povertà assoluta (Dati Istat 17 luglio 2013, relativi al 2012, documento *La povertà in Italia* <<http://www.istat.it/it/archivio/95778>>). Nel Mezzogiorno la percentuale sale fino al 10,9 per cento, come denunciato lo scorso giugno dal garante per l'Infanzia Vincenzo Spadafora proprio in Parlamento, in occasione della presentazione della relazione annuale dell'autorità. «Una grave deprivazione materiale – spiegano ora i dati della risoluzione – che riguarda, al Sud, il 70 per cento di coloro che vivono in nuclei familiari con 3 o più minorenni». Intanto «oltre ai rischi per la salute fisica connessi alla malnutrizione e denutrizione» si accompagnano «anche problematiche correlate all'abbandono scolastico e a diverse forme di dipendenze e devianza sociale».

ti sviluppino le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per interagire, soprattutto *attraverso* le differenze e le disabilità, sia percepite che reali. Devono sviluppare modalità di insegnamento che non isolino e stigmatizzino gli studenti con esigenze diverse. Tutti gli studenti devono imparare a lavorare in ambienti dove i loro punti di forza sono riconosciuti e le esigenze individuali sono rispettate.

Gli approcci cooperativi si orientano in tale direzione, suffragati da buone pratiche. Di conseguenza, molti programmi di formazione degli insegnanti hanno aumentato il numero di corsi e di opportunità per insegnanti che intendano imparare a progettare e implementare l'apprendimento cooperativo/collaborativo.

Se gli insegnanti o gli studenti sono a disagio con l'apprendimento cooperativo, spesso è perché hanno adottato una tecnica particolare, senza una solida conoscenza dei principi di base e non hanno un sostegno sufficiente per implementare creativamente il modello, considerato che proprio il multilivello delle attività di apprendimento cooperativo permette agli studenti di partecipare a diversi livelli, con obiettivi differenziati, e di accedere a diversi livelli di supporto.

### 3. Cambiare il modo di preparare gli insegnanti

Gli insegnanti che si confrontano su base regolare con le innovazioni didattiche da incorporare nel loro insegnamento sono passati attraverso il linguaggio complesso, il pensiero critico, la valutazione autentica, i nuovi modelli progettuali, e così via. Vi sono tuttavia anche insegnanti (e amministratori) che vivono nella speranza di poter ignorare alcune novità, che classificano come "mode" educative, in attesa che passino e che siano sostituite dalla prossima novità, salvando così se stessi dall'impiegare il tempo e l'energia necessari per conoscere e implementare le nuove pratiche. Anche in ambito educativo circolano certamente "mode", ma la necessità di passare da metodi a mediazione docente a metodi a mediazione frontale non è fra esse.

Ci sono domande che rappresentano una sfida per la formazione pre-service e in-service degli insegnanti: come viene presentato agli insegnanti pre-service l'apprendimento e come la concettualizzazione che ne deriva influenza la volontà e la capacità di realizzare tale approccio con gli studenti? È sufficiente che l'apprendimento cooperativo sia presentato come una strategia di insegnamento efficace per alcuni tipi di istruzione o di specifici gruppi di studenti? Oppure l'apprendimento cooperativo dovrebbe essere incorporato all'interno di un orientamento formativo più coerente, come parte di un approccio che a) valorizza il coinvolgimento degli studenti nelle teorie costruttiviste di apprendimento e b) potenzia le esigenze di emancipazione degli studenti e degli insegnanti?

Come fanno, insomma, i corsi di formazione degli insegnanti a orientare i futuri insegnanti verso metodologie stabili di apprendimento cooperativo? Semplicemente non ci riusciranno, se progettano il percorso come un normale corso per studenti universitari, senza identificare l'apprendimento cooperativo come *focus* che permea il *design* centrale e la *mission* del programma formativo.

Il punto è che, per garantire una pratica efficace del CL da parte degli insegnanti, non basta una generica professione di fede sull'apprendimento cooperativo da parte dei formatori di insegnanti, o la spiegazione teorica dei vari modelli cooperativi, con la speranza che gli insegnanti in formazione siano in grado di assorbire gli elementi dell'apprendimento cooperativo per osmosi, magari da uno o due corsi. Ciò è insufficiente: solo le *azioni realizzate a livelli interdipendenti* sembrano essere i requisiti più indicati per un cambiamento di prospetti-

va: da un insegnamento a mediazione docente, a un insegnamento a mediazione sociale.

Che cosa, esattamente, devono fare quei formatori di insegnanti che ritengono essenziale far conoscere e sperimentare direttamente agli insegnanti il CL? Quali opportunità di pratica cooperativa creano nei corsi pre-service e in-service, nell'ottica della formazione continua? È molto difficile rispondere, sulla base degli scarsi o nulli dati di *follow-up* sugli effetti a lungo termine dei programmi di preparazione degli insegnanti italiani. Mi sembra, anzi, che questo tema potrebbe impegnare una cordata universitaria attraverso un PRIN (Programma di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale), concentrando la ricerca sui seguenti punti:

Nell'insegnare agli studenti una nuova strategia didattica, quale sequenza di passi o sequenza di complessità è più efficace? C'è un chiaro *continuum* di strategie di apprendimento cooperativo che ci permette di iniziare con le strategie più "facili" e poi passare a quelle più complesse, affinché gli studenti acquisiscano padronanza? Diffondere modelli approssimativi di CL può contribuire ad aumentare le probabilità che gli insegnanti e gli studenti vedano (e usino) l'apprendimento cooperativo come una soluzione rapida, piuttosto che come una tecnica didattica complessa, incorporata in un quadro filosofico esigente?

Quali azioni sono necessarie per supportare l'apprendimento degli insegnanti in generale e l'acquisizione di competenze di apprendimento cooperativo, in particolare quali pratiche ed esperienze di lavoro sul campo sono più indicate? Che tipo di relazioni è necessario instaurare tra l'Università ed gli istituti dove si svolge il tirocinio, al fine di garantire programmi di qualità?

Tutti i dipartimenti e gli ambiti che si occupano della formazione degli insegnanti devono condividere e sostenere il principio che l'apprendimento cooperativo è un valore, in modo per gli studenti percepiscano la coesione totale del curriculum formativo e la messa a fuoco su questi elementi?

Quando gli stessi formatori di insegnanti sono riluttanti a implementare l'apprendimento cooperativo, quali sono le possibili fonti di tale resistenza e come esse possono essere superate? Quali migliori pratiche possono accelerare il cambiamento necessario?

#### **4. Una formazione in comunità di apprendimento che aiuti i nuovi insegnanti ad andare oltre le pratiche di isolamento**

Come avvicinare realmente gli insegnanti al lavoro cooperativo? Yael Sharan (2004, XII-XIII) ritiene che sia necessario pianificare i programmi di formazione dei docenti in comunità di apprendimento organizzate come una serie di quattro cerchi concentrici:

- a) Al centro l'apprendimento esperienziale, che si concretizza nella costruzione di ambienti formativi dove le componenti tradizionali dell'apprendimento esperienziale vengano messe a disposizione degli insegnanti: l'esperienza, la riflessione, la concettualizzazione e la pianificazione. Ambienti formativi dove i giovani insegnanti incontrino personalmente le prospettive del lavoro cooperativo e ne comprendano le implicazioni professionali, imparino a percepire se stessi come professionisti interdipendenti che lavorano in collaborazione tra loro e con altri partner.
- b) Il secondo cerchio prevede un altro tipo di esperienza: imparare a insegnare i metodi di apprendimento cooperativo, comprendendo la necessità di *padroneggiare specifiche competenze e strategie*. Si suppone anche che i futu-

ri insegnanti possedano familiarità con l'intera gamma dei metodi e delle strategie di apprendimento cooperativo.

- c) Il terzo cerchio si estende alle facoltà universitarie. Se le università dimostrano di saper *collaborare nella pianificazione e nella progettazione di obiettivi e metodi di un programma di studio e di ricerca*, considerano un valore adottare pratiche di apprendimento cooperativo per imparare, per pianificare gli insegnamenti, per progettare i programmi di formazione degli insegnanti, e per riflettere sulla loro efficacia, rappresenteranno un modello convincente per studenti e giovani insegnanti che speriementeranno di persona come si lavora all'interno della cultura cooperativa e percepiranno il modello cooperativo come parte integrante dei valori e delle strategie nel loro lavoro formativo, come fattore di miglioramento della loro esperienza apprenditiva. Rafforzeranno senza sforzo le padronanze cooperative attraverso l'esperienza diretta. La modellazione dei fattori di collaborazione e dei metodi cooperativi è elemento necessario per la futura applicazione del CL nelle classi.
- d) Il cerchio finale dei programmi di formazione degli insegnanti ci porta al tirocinio vero e proprio e alle necessità di stretto coordinamento scuola-università, affinché ciò che i futuri insegnanti sperimentano in laboratorio e fanno presso l'università corrisponda a quel che vedono e fanno nelle aule reali. I tirocinanti sono pronti a notare le discrepanze tra le loro esperienze di apprendimento cooperativo a livello universitario e le osservazioni nelle aule reali. I tutor accoglienti e i contesti di tirocinio devono essere scelti molto attentamente, in modo che i futuri insegnanti possano comprendere la reale praticabilità in aula delle strategie di apprendimento cooperativo.

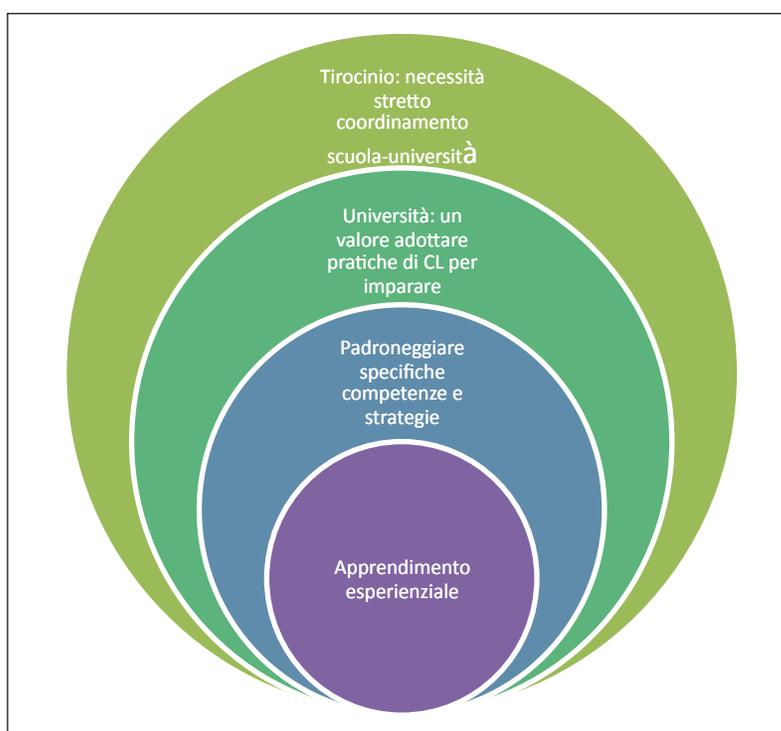


Fig. 1 – Pianificazione dei programmi di formazione dei docenti in comunità di apprendimento organizzate (Sharan 2004, XII-XIII)

La natura della stretta collaborazione tra i formatori degli insegnanti e le scuole determina i tratti salienti della formazione degli insegnanti e completa il cerchio dell'apprendimento cooperativo. La pratica didattica permetterà agli insegnanti di applicare direttamente i metodi e le strategie che hanno appreso e osservato nei diversi momenti della loro formazione.

Eppure la natura della collaborazione scuola-università rappresenta il fattore più spinoso nei programmi di formazione degli insegnanti, perché è quello su cui i formatori esercitano un controllo minimo. Gli esperti sottolineano le varie insidie in questa collaborazione e notano che le aspettative di progettazione del tirocinio non sono sempre soddisfatte e nemmeno facilmente negoziate attraverso una partnership permanente, nel quadro di un consorzio di apprendimento o di centro di sviluppo professionale ancora di là da venire.

#### 4.1 Il curriculum formativo degli insegnanti della provincia dell'Ontario

Col supporto di Rolheiser e Anderson (2004, pp. 13-30) esaminiamo il curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario, in Canada, perché contestualizzati in una situazione molto simile a quella del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano: la maggior parte dei programmi di formazione degli insegnanti pre-service dell'Ontario sono infatti organizzati come consecutivi ai corsi di laurea, in un curriculum formativo di dieci mesi. I candidati insegnanti ammessi hanno già conseguito almeno una laurea in qualche campo di specializzazione disciplinare.

Aldilà di queste affinità generali, il percorso curricolare canadese si discosta da quello italiano per la sua natura formativa cooperativa. In Ontario risale al 1988 la progettazione di un curriculum formativo integrato che procede secondo modelli cooperativi, a partire dalla nomina di un gruppo di studio inter-facoltà teso a migliorare gli sforzi per integrare l'apprendimento cooperativo nei propri repertori didattici. Un gruppo di studio in realtà responsabile di molte innovazioni didattiche, dal CL, ai modelli di leadership, alle pratiche per il sostegno, etc.

Uno dei maggiori cambiamenti è stato l'approccio di coorte: il curriculum di studio dei futuri insegnanti viene pianificato come se ogni gruppo fosse una squadra, accompagnata fino alla fine da docenti, formatori, tutor. La struttura di coorte programma crea un contesto più favorevole per il coordinamento e la coerenza di tutte le esperienze di apprendimento professionale dei futuri insegnanti.

#### 4.2. Un quadro strategico per la formazione degli insegnanti: Otto forme di apprendimento integrato

Insieme con i cambiamenti organizzativi, l'*Institute for Studies in Education* dell'Università di Toronto ha formalizzato sei grandi obiettivi per lo sviluppo degli insegnanti che servivano come linee guida per la programmazione curricolare e per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Questi obiettivi hanno orientato il programma verso un'immagine multidimensionale di formazione degli insegnanti che si concentra su: valorizzazione delle diversità degli e dei principi di equità in classe, conoscenze pedagogico-didattiche degli insegnanti, diritto e deontologia professionale, impegno degli insegnanti in una crescita professionale continua, collaborazione con i colleghi e le altre parti interessate in materia di istruzione, e filosofie personali di insegnamento.

Trovato il consenso su questi obiettivi, l'Istituto ha fornito una base curricolare per la formazione iniziale degli insegnanti che correla l'apprendimento cooperativo a un'immagine istituzionale più ampia. (Rolheiser e Anderson, 2004, pp. 16-17).

L'approccio all'apprendimento cooperativo è stato guidato da tre concetti correlati di sviluppo professionale dell'insegnante.

**Primo quadro concettuale.** Il primo è centrato sulla formazione dell'insegnante finalizzata al miglioramento scolastico progettato da Fullan, Bennett, Rolheiser (1990). Uno dei componenti del framework identifica per l'insegnante quattro possibili aree di sviluppo: contenuti (es. la conoscenza del piano di studi, delle caratteristiche dello sviluppo umano e dell'apprendimento), gestione aula (es. approccio al comportamento scorretto, creazione di una società inclusiva in aula), capacità di insegnamento (es. mettere in discussione le pratiche), e strategie didattiche (es. l'apprendimento cooperativo).

**Secondo quadro concettuale.** Mira quattro potenziali *focus* di miglioramento della scuola: obiettivi comuni di sviluppo, lavoro in team, sforzi di miglioramento continuo, e assetto organizzativo (es. tempo, spazio, risorse) di quei fattori necessari per consentire il miglioramento a tutte le aree della classe. Al centro del quadro c'è l'insegnante-come-discente, un professionista che sta cercando di migliorare la padronanza di un repertorio tecnico di pratiche didattiche e di sviluppare le abilità e le attitudini per collaborare efficacemente con gli altri, per diventare ricercatore competente delle migliori pratiche e professionista riflessivo di qualità. Un curriculum non limitato a strategie di apprendimento cooperativo, ma che legittima e valorizza il CL come componente essenziale dello sviluppo.

**Terzo quadro concettuale.** Riguarda la ricerca di *forme* alternative nella formazione degli insegnanti. La Tabella 1 evidenzia le otto forme di formazione incrementale degli insegnanti pre-service integrate nel curriculum (cfr. Ontario College of Teachers, 1999).

Questi tre quadri concettuali per la formazione degli insegnanti hanno permesso di attivare sinergie mirate all'apprendimento cooperativo e alla collaborazione tra insegnanti, in un approccio olistico, multidimensionale, con una visione di ricerca legata allo sviluppo professionale dell'insegnante.

<b>Forme di apprendimento</b>	<b>Focus dell'apprendimento</b>
Modello tecnico di formazione (teoria, dimostrazione pratica, feedback, coaching)	Presentare e sostenere padronanza di specifiche strategie e competenze didattiche (ad esempio, Jigsaw, mind-mapping, etc.)
Supervisione clinica e di mentoring	Osservazione- praticantato e feedback da counselor di facoltà e docenti ospitanti
Pratica riflessiva	Creazione di portfolios auto-diretti di crescita da parte degli aspiranti insegnanti, mirati alle sei competenze-chiave
Ricerca-azione	Richiesta di praticantato basato sulla pratica professionale
Gruppi di studio di insegnanti	Praticantato a base di gruppi di studio di alfabetizzazione di candidati insegnanti e insegnanti competenti
Sostegno tra pari	Risposte tra pari alle voci di portfolio; valutazioni tra pari in alcuni incarichi
Lettura professionale	Obbligatoria nei principali incarichi (ad esempio, portfolio, ricerca-azione, indagini su questioni inerenti l'istruzione corrente)
Apprendimento mediato dalla tecnologia	Computer-conferenze sui problemi educativi; forum informatici su tematiche pedagogiche (ad esempio, la matematica), uso di Internet per la ricerca e la localizzazione di risorse

Tab. 1 – Otto Forme di apprendimento integrato nella formazione degli insegnanti OISE/UT (Rolheiser e Anderson, 2004, p. 18).

Le sette strategie di cooperative learning correlate al curriculum OISE/UT per lo sviluppo dell'insegnante in pre-service riguardano:

1. Impostazione delle aspettative per la collaborazione;
2. Implementazione di Community e Team Building;
3. Modellazione di strategie di apprendimento cooperativo;
4. Sperimentazione di CL nel curriculum;
5. Sperimentazione con supporto in contesti di tirocinio e praticantato;
6. Integrazione dell'apprendimento cooperativo con gli altri componenti del curriculum;
7. Assegnazioni e responsabilità cooperative.

I *gruppi di supporto di base* (BSG) sono definiti da Rolheiser e Anderson (2004, p. 20) come la pietra angolare dell'approccio all'apprendimento cooperativo. Entro il primo mese di ogni anno vengono stabiliti BSG di quattro futuri insegnanti, che hanno così l'occasione per provare a lavorare con una squadra che rimane insieme nel corso di un intero programma e necessita di forti investimenti nella soluzione dei conflitti e nello sviluppo di fiducia e impegno. Le ricerche sui BSG sottolineano la loro funzione facilitante del percorso curricolare, la maggior comprensione degli insegnanti per il processo di apprendimento degli studenti, una maggior predisposizione al lavoro di team.



**Fig. 2 – La metodologia cooperativa integrata nel curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario**  
(Rolheiser e Anderson, 2004, pp. 13-30)

### 4.3 *La metodologia collaborativo-laboratoriale per il lavoro di gruppo orientato della SSIS/SOS del Veneto*

Se, come dicevamo, il curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario, in Canada, solo per affinità generali è paragonabile a quello del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano, l'esperienza italiana che più si avvicina a quella canadese della formazione degli insegnanti secondo modelli cooperativi, sin dalla consapevole progettazione del curriculum formativo, è stata invece attuata nel corso formativo aggiuntivo per l'integrazione scolastica degli al-

lievi della scuola secondaria con disabilità (SOS) afferente alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) del Veneto<sup>4</sup>.

Il piano formativo del percorso SOS contemplava l'interazione di dimensioni teoriche, progettuali ed operative e si articolava in quattro aree interdipendenti: comune, specialistica o di indirizzo, area dei laboratori integrati e area del tirocinio. Aree mirate a: 1) Offrire il quadro epistemologico e transdisciplinare necessario alla contestualizzazione della professionalità del docente nei nuovi scenari della società della conoscenza. Nella formazione degli insegnanti il valore aggiunto è, costituito proprio dalla ricerca sui saperi, sull'educazione e sulle didattiche che alla SSIS del Veneto costituivano la trama formativa unitaria della specializzazione all'insegnamento. 2) Proporre conoscenze ed esperienze trasversali e specialistiche per attivare sin dalla fase iniziale quelle competenze di sviluppo professionale continuo che accompagnano la vita professionale dell'insegnante. Erano considerate trasversali: A) L'analisi professionale sulle pratiche, con l'obiettivo di costruire competenze professionali attraverso una formazione articolata e auto-riflessiva; B) La realizzazione di un progetto di valore didattico che testimoniassero a fine corso le competenze professionali raggiunte.

*L'attività dei laboratori integrati e dei laboratori intensivi, erogata completamente in presenza, prevedeva la presenza di gruppi classe stabili<sup>5</sup> e di sotto-gruppi stabili BSG composti orientativamente da 5 membri ciascuno, in cui gli specializzandi erano invitati a riflettere e lavorare sui concetti chiave, su temi correlati alle tematiche dello svantaggio, sui casi di studio o, ancora, su un problema specifico<sup>6</sup>.*

#### 4.4 Il modello collaborativo Orienteering

I laboratori SOS per i futuri insegnanti di sostegno si avvalevano dell'attenta organizzazione metodologica del lavoro di gruppo in modalità BSG e della puntuale ripartizione dei compiti: elementi fondamentali per il successo dei laboratori stessi. Fra i vari modelli collaborativi e cooperativi sperimentati, i progettisti del

- 4 La scuola di specializzazione all'insegnamento secondario del Veneto (SSIS), di durata biennale, era una scuola di specializzazione italiana finalizzata alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il percorso SSIS-SOS prevedeva un corso formativo aggiuntivo per l'integrazione scolastica degli allievi della scuola secondaria con disabilità. Attivata nell'Anno Accademico 1999-2000 con il I Ciclo (inizio percorso per il sostegno 2001-2002), è stata chiusa definitivamente nell'Anno Accademico 2008-2009 a conclusione del IX Ciclo, ma il percorso di sostegno è proseguito fino al 31/12/2010. La Scuola era organizzata in modalità inter-ateneo a livello regionale, con accesso a numero chiuso (stabilito ogni anno dal Ministero dell'Università e della Ricerca). A partire dall'Anno Accademico 2011-2012 la SSIS è stata sostituita dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) di durata annuale.
- 5 Il medesimo gruppo-classe, composto da 25/30 specializzandi, partecipava sia agli incontri di laboratorio con il collaboratore, sia agli incontri di rielaborazione di tirocinio con il Supervisore.
- 6 Ad es. nel percorso SOS 800 i laboratori integrati erano complessivamente 6, per un totale di 144 ore: laboratorio dell'autonomia dell'allievo disabile; laboratorio della progettualità dell'intervento educativo; laboratorio per il potenziamento cognitivo, motivazionale e sociale; laboratorio dei linguaggi per l'integrazione; laboratorio di professionalità, formazione personale e prevenzione del burn out; laboratorio di TIC per l'integrazione.

percorso curricolare (direzione scientifica Fiorino Tessaro, coordinamento organizzativo Lino Vianello) avevano scelto il *Modello Orienteering* che, nelle sperimentazioni, si era verificato funzionale alle attività laboratoriali di gruppo e intuitivo nell'applicazione.

Nelle attività laboratoriali, ciascun gruppo era formato da 5 componenti, ai quali era assegnato un ruolo, con specifici compiti. Il ruolo veniva ricoperto a rotazione: Orientato al compito; Orientato al gruppo; Memoria; Coordinatore; Osservatore<sup>7</sup>.

7 **Orientato al compito:** Il suo obiettivo è far raggiungere al gruppo il miglior risultato in relazione al compito assegnato. *Profilo di ruolo:* Traduce in termini operativi obiettivi e compito; Fa sì che tutte le parti del problema siano analizzate; Fa sì che siano esaminati aspetti positivi e critici del tema; Prevede sia la riflessione *individuale* sia la discussione *collettiva*; Fa sì che il gruppo *non si disperda* su aspetti secondari; Segnala le *incongruenze* logiche; Fa periodicamente il *punto* della situazione; Promuove e attiva i momenti *decisionali*.

**Orientato al gruppo:** È il responsabile del clima comunicativo. *Profilo di ruolo:* Sostiene con la relazione tutti i partecipanti; Fa sì che tutti siano partecipi senza che lo sentano come imposizione; Fa sì che i contributi di tutti siano *equilibrati* nel tempo e nel modo; Fa sì che i partecipanti *si riconoscano* nel processo e nella produzione di gruppo; *sdrammatizza* eventuali conflitti; *riattiva* i momenti di stasi.

**Memoria:** È responsabile della formalizzazione del risultato del lavoro di gruppo. *Profilo di ruolo:* Durante la sistemazione degli argomenti fa sì che essi risultino *evidenti* al gruppo: *ripete* le decisioni, *chiede* conferme, *scrive* ciò che viene condiviso; Alla fine del processo *perfeziona* la versione definitiva del prodotto finale (*relazione* o altro), d'accordo con il gruppo ed in particolare con il "relatore", e poi la pubblica, nella sua versione definitiva. È il depositario della *memoria* dei lavori svolti dal gruppo, delle decisioni prese, ecc.

**Coordinatore:** È il responsabile per il gruppo del coordinamento e del buon esito del prodotto finale. *Profilo di ruolo:* *Coordina* i lavori, le discussioni, le attività; *Collabora* con la *memoria* nel perfezionare la versione *definitiva* e *scritta* del prodotto del lavoro di gruppo; Fa una "prova" di *esposizione* al gruppo della relazione orale e raccoglie suggerimenti; stende la prima bozza di *relazione* o di produzione finale richiesta e la condivide con la *memoria*.

**Osservatore:** È responsabile del feedback al gruppo su alcuni elementi del processo interattivo. *Profilo di ruolo:* Osserva: *Quali/quant*i partecipanti intervengono; *Quante volte* i partecipanti intervengono; La *durata* media degli interventi; La *scansione temporale* delle fasi di lavoro; *Frequenza* degli interventi nelle fasi di lavoro; Frequenza, durata, significato dei *silenzi*; *Autoesclusione* di alcuni membri; *Copertura del ruolo* da parte di ognuno; *Registra* quanto osservato e lo *comunica* alla classe durante la discussione finale. (Dalle indicazioni scritte offerte dalla SOS nella fase iniziale dei Laboratori collaborativi).

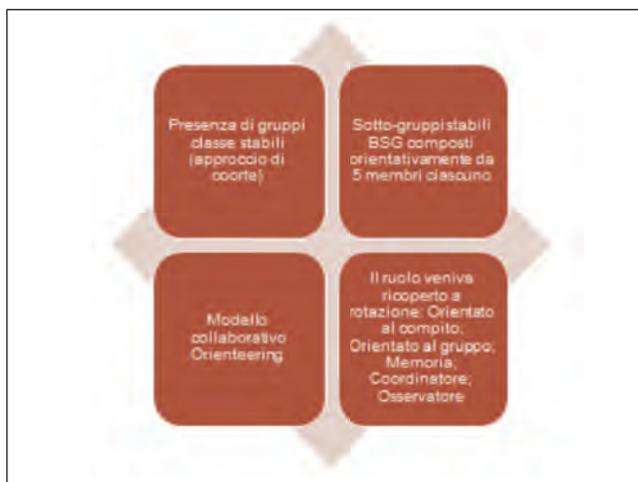


Fig. 3 – La metodologia collaborativo-laboratoriale per il lavoro di gruppo orientato integrata nel curriculum formativo pre-service della SSIS/SOS del Veneto

## 5. Esperienza di apprendimento collaborativo e cooperativo con funzione di Sense Making e Decision Making

Le esperienze di formazione degli insegnanti pre-service attraverso il Modello Orienteering mostrano che quando gli insegnanti non riescono a capire la teoria alla base di un metodo laboratoriale o di una strategia cooperativa sono suscettibili di un'applicazione erranea del metodo o lo abbandonano appena si verificano problemi. Gli insegnanti, inoltre, tendono a sottovalutare la necessità dell'uso di coaching e di insegnamento delle competenze sociali.

Ma, se sperimentano personalmente un modello in situazioni laboratoriali protrette nel tempo, conferiscono senso a questi approcci didattici, maturano alcune idee chiave circa l'apprendimento, l'istruzione, e le pratiche di valutazione che forniscono loro un quadro di riferimento che li spinge a decidere di scegliere (come *decision making*) l'applicazione di approcci collaborativi e cooperativi, la struttura di apprendimento tra pari nella consapevolezza ormai introiettata che:

- Ci sono effetti reciproci tra l'obiettivo di apprendimento, l'attività e le caratteristiche del gruppo;
- La classe è un sistema sociale e coetanei e insegnanti ne influenzano il clima che, a sua volta, influisce sulle possibilità di accesso all'apprendimento degli studenti-membri;
- I processi di apprendimento collaborativo e cooperativo sono guidati e gestiti attraverso i dati raccolti dall'insegnante e basati su osservazioni e altre forme di feedback degli studenti, piuttosto che attraverso lezioni frontali. Un buon insegnamento comporta un'accorta attenzione a di ciò che sta accadendo tra gli studenti e una considerazione riflessiva su come e quando applicare adeguate strategie di sviluppo o di intervento;
- Una riflessione guidata da un quadro concettuale dovrebbe fornire una risposta alle domande: Che cosa gli studenti imparano? L'apprendimento tra pari favorisce o ostacola l'apprendimento scolastico o sociale?
- Significative pratiche di valutazione implicano compiti autentici, informali e

formali che includono una ricca gamma di prodotti individuali e di gruppo, spettacoli, performance di varia natura, etc. (Brody, Nagel, 2004, p. ).

Le riflessioni dei tirocinanti hanno rivelato che esiste una tensione continua tra la promozione dei principi generali di buona didattica e la necessità di specifica di approfondimento di certe pratiche didattiche collaborative e laboratoriali. L'apprendimento cooperativo è una pratica che incarna questa tensione.

## 6. Il Fattore Istituzionale: quando le policy si incontrano con le pratiche

L'educazione è una delle poche professioni in cui enti esterni influenzano significativamente la pratica. Le strutture di governance e di finanziamento che guidano l'istruzione pubblica lasciano decisioni significative ai legislatori e non a dirigenti e insegnanti. D'altra parte, la mancata comprensione dei percorsi di politica pubblica, formali e informali relega non solo gli insegnanti al ruolo di esecutori senza voce di disposizioni legislative scarsamente integrate da pratiche di scuola dell'autonomia, ma ostacola anche l'esercizio di metodi e attività che servono veramente al profilo in uscita dello studente.

Avendo a disposizione, col TFA, soltanto un periodo di iniziazione alla didattica di pochi mesi, sembra più importante coltivare le capacità dei futuri insegnanti di esercitare i processi decisionali, piuttosto di spingerli a praticare tecniche specifiche. D'altra parte, i tirocinanti, per crearsi un repertorio di base per l'insegnamento, devono comprendere, studiare e familiarizzare una varietà di approcci didattici. Da tempo la ricerca ha stabilito che il fattore portante nel determinare il successo o il fallimento di discenti è costituito da insegnanti ben preparati in un sistema educativo coerente provvisto (a) di una specifica visione di valorizzazione della professionalità docente; (b) di un piano di formazione degli insegnanti funzionale a una dotazione organica di metodi, processi, strumenti (Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith, Zeichner, 2009).

Queste tendenze ambivalenti fanno comprendere che sono necessari alcuni passi ulteriori per attuare l'apprendimento cooperativo a livello più avanzato: il limite è rappresentato da fattori istituzionali che rallentano il cambiamento verso robuste pratiche cooperative, carenze nei tempi formativi e nella qualità dell'integrazione, culture di governance sfuggenti che stentano a collocare la filosofia dell'apprendimento collaborativo al centro del lavoro formativo.

È altrettanto necessario contrastare le pressioni miranti ad annacquare la preparazione degli insegnanti: Pochi decisori si rendono conto che produrre rapidamente insegnanti poco preparati per questo sistema scolastico è una parte importante del problema, piuttosto che una soluzione. Potenti programmi di qualità generano insegnanti capaci di inserirsi nelle scuole con effetto dirompente, capaci di prendersi cura, di operare per l'inclusività e per la crescita personale e sociale dei loro studenti.

## 7. Il Modello per la formazione degli insegnanti **Socially Conscious Cooperative Learning** di Nancy Schniedewind: La coscienza della cooperazione come idea e valore

Schniedewind (2004, pp. 47-64) propone un specifico modello per formare insegnanti attraverso un approccio cooperativo socialmente consapevole, un approccio che enfatizzi sia gli aspetti formativi, valoriali e sociali dell'apprendimento cooperativo, sia l'importanza delle modalità di insegnamento in un programma di preparazione degli insegnanti. Il modello collega l'apprendimento coope-

rativo in classe con l'obiettivo più ampio di costruzione di una società più cooperativa, di cui educatori e studenti sviluppano una coscienza sociale accresciuta e sfruttano le opportunità di diventare responsabili del cambiamento delle strutture sociali ingiuste e forzosamente competitive. I valori inerenti alla cooperazione stessa, – democrazia, leadership condivisa/distribuita, processo decisionale partecipativo, rispetto per la diversità e il lavoro mirato al bene comune – fanno, delle strategie cooperative utilizzate, lo specchio di questi valori e perseguono obiettivi più ampi di giustizia sociale e di equità, in una società democratica. Ciò non richiede solo la riflessione e l'impegno alla pratica riflessiva in aula, ma diventa l'obiettivo stesso di una società cooperativa e socialmente giusta.

Attraverso la formazione cooperativa Schniedewind (2004, pp. 47-64) chiede agli insegnanti di mettere in discussione tre aree principali:

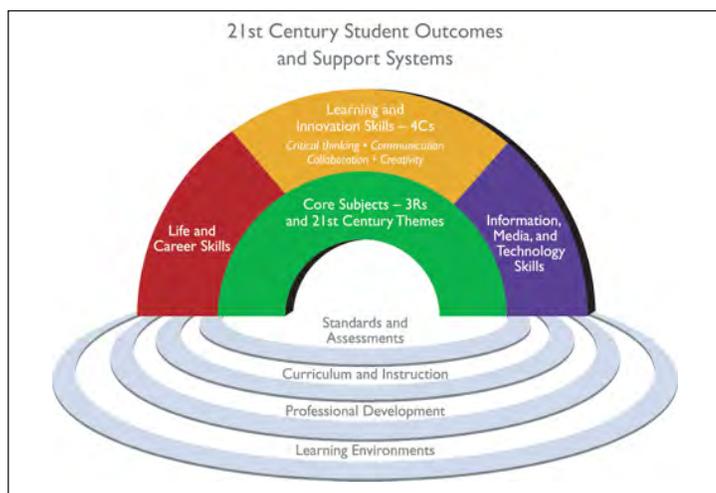
1. *Contenuto*. Stiamo insegnando agli studenti a diventare più consapevoli degli effetti sulle scuole e sulle società della concorrenza e della cooperazione?
2. *Processo*. È in corso di attuazione un processo di apprendimento cooperativo mirato a costruire una società inclusiva, a partire dalla comunità cooperativa d'aula?
3. *Vision*. Può un programma di formazione degli insegnanti articolare una visione d'aula più democratica ed equa, e supportare il raggiungimento di una tale visione per la società?

Un tale corso deve necessariamente associare, alla consapevolezza dei più efficaci processi democratici di gruppo, un pensiero critico che analizzi il lavoro educativo e che si sforzi di comprendere il legame tra cambiamento personale, istituzionale, e cambiamento sociale, l'importanza dell'assunzione di una leadership eticamente e socialmente responsabile, basata su competenze di cittadinanza da esercitare nelle scuole, nelle comunità e società. I tre livelli di riflessione cooperativa socialmente consapevole da raggiungere sono sinergici (*Ib.*, 60): (1) attuazione delle attività di apprendimento cooperativo strutturate, (2) assunzione di responsabilità per realizzare aule e scuole cooperative, (3) impegno operativo per una società cooperativa e socialmente giusta.

Fino a che punto gli insegnanti italiani in formazione affrontano l'apprendimento cooperativo a questi livelli? Come viene favorito lo sviluppo di una maggiore coscienza sociale degli educatori? E come sono supportati nel tempo per mantenerli?

## Conclusione

Un curriculum universitario è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'apprendimento, quando vi sono: difficoltà organizzative di posizionamento in tirocinio dei futuri insegnanti, debole integrazione tra università e istituti scolastici accoglienti, tempi ristretti di formazione e turbolenza nelle policy che determinano le scelte curriculari. Ciò non toglie che l'esigenza di collegare le più ampie preoccupazioni di giustizia sociale con i metodi di insegnamento diventi sempre più imperativa. È necessario rafforzare l'impegno per lo sviluppo di *partenariati metodologici* tra università e scuola che permettano ai futuri insegnanti di *spostare la comprensione e l'esercizio dell'apprendimento cooperativo fuori delle mura dell'aula, per rivolgere lo sguardo a preoccupazioni più ampie, quali il razzismo, il capitalismo, la violenza e la povertà.*



**Fig. 4 – Aspettative per gli apprendenti del 21 secolo di Caroline Goode per i suoi insegnanti STEM (Student Learn Best in Collaborative Teams)**

## Riferimenti

- Beck, C. Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: a social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York.
- Brody, C.M., Nagel, N.G (2004). Teacher Decision Making for Cooperative Learning in a Pre-service Master's Program. In E. Cohen, C. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.) *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (pp. 31-46). Albany, NY: State University of New York Press (SUNY).
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K.M. (2009). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC e Mahwah, NJ: American Educational Research Association (AERA) e Taylor & Francis.
- Cohan, A., Honigsfeld, A. (2012). *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: innovative and successful practices for the 21st century*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13–24.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dilts, R. (1997). *Time Lines*. Salt Lake City, UT: Anchor Point.
- European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. 20-21 June 2005. Brussels.
- Fullan, M.G., Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- Hill-Jackson, V., Lewis, C. (2010). *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it*. Sterling, VI: Stylus.
- National Staff Development Council. (2001). *NSDC Standards for Professional Development*. Retrieved Aug.11, 2003 from: <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>.
- Ontario College of Teachers (1999). *Standards of Practice for the Teaching Profession*. Toronto: The College.
- Rolheiser, C., Anderson, S.E. (2004). Practices in teacher education and cooperative learning at the University of Toronto. In E. Cohen, C. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.) *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (pp. 13-30). Albany, NY: State University of New York Press (SUNY).

- Sharan, Y. (2004). Foreword: A Teacher Educator's Perspective. In Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education* (pp.IX-XIII). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schniedewind, N. (2004). Educating Teachers for Socially Conscious Cooperative Learning. In Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education* (pp. 47-64). Albany, NY: State University of New York Press.

# Pedagogical environments – The Case in Finland

## Ambienti pedagogici: Il caso della Finlandia

Tiina Silander  
University of Jyväskylä  
tiina.silander@jyu.fi

### ABSTRACT

Teacher education plays a key role in educating teachers who are engaged in change-making both in school communities and in broader society. Finnish education has received a lot of international attention, as Finnish 15-year-olds typically perform very well in the OECD's PISA surveys. The major reasons for this success are a purposeful educational policy and educational system and the high quality of teacher education. This article introduces the basic principles of Finnish educational policy, namely the Finnish educational system. This article also provides a description of Finnish teacher education, which is considered a cornerstone of Finnish success and part of the developmental process used in the teacher education department to meet future challenges.

La formazione dei formatori gioca un ruolo chiave nel formare insegnanti che siano coinvolti nella riforma sia delle comunità scolastiche che della società in generale. Il sistema educativo finlandese ha ricevuto molta attenzione a livello internazionale, poiché i quindicenni finlandesi solitamente ottengono migliori risultati nei test PISA dell'OECD. La ragione principale di tale successo sono: significatività delle politiche educative e del sistema scolastico e l'elevata qualità della formazione docente. Il presente articolo introduce i principi fondanti delle politiche educative finlandesi e del sistema scolastico cui si riferiscono. Si fornisce inoltre una descrizione della formazione docente in Finlandia – considerata la pietra d'angolo del successo finlandese – e dei processi di sviluppo adottati dal Ministero dell'Educazione per affrontare future sfide.

### KEYWORDS

Teacher education, Change-making, Finnish education, Finnish educational policy, Future challenges.  
Formazione degli insegnanti, Riforma, Sistema educativo finlandese, Politiche educative finlandesi, Future sfide.

## Introduction

The welfare of Finnish society is largely based on knowledge and competence. Free education, as a basic right for all citizens, was an important part of the welfare society that emerged after the Second World War. At that time, there was wide consensus among politicians that equality should be promoted by implementing a system that provides educational opportunities for as long as possible to all those who are motivated to learn, regardless of their socioeconomic status, gender or residence (Niemi, 2012, pp. 21-22).

Today, Finland has a nine-year comprehensive school system that takes place in a unique learning environment, as an entire age group learns together. All pupils take the same curriculum until the end of 9<sup>th</sup> grade. According to Finnish educational policy, the potential of each student should be maximized and everybody must have equal access to high-quality education and training. In this system, an inclusion policy and special needs education are extremely important in promoting all students' right to learn. The basic principle is that all students with learning difficulties must be given help and support to overcome these difficulties. This means that education is tailored to a student's specific needs, and each child has equal opportunities to develop one's own capabilities and personality (Finnish National Board of Education, 2011). Thus, with extra support for the weakest pupils, the performance of the whole group can be lifted (Niemi, 2012). Education, support and guidance are provided free of charge. Also, school meals, health care, school transport and learning materials are provided for all pupils.

Decentralised decision making and local responsibility have been characteristics of Finnish educational policy since the 1980s, and this decentralisation can be seen as one of the important decisions in Finnish educational policy. Comprehensive schooling was a centralised system in its early stages, but in 1985 more freedom and responsibility were given to municipalities in terms of organising education, as the national curricular guidelines created a framework for curriculum design in municipalities. Further, in 1994 only very broad aims and content guidelines for teaching different subjects were given, and thus municipalities and schools set up their own curricula on the basis of the national core curriculum (Niemi, 2012). Nowadays, a lot of decision making power is allocated to the local level.

The Ministry of Education and the National Board of Education develop national objectives, content and methods, or guidelines; then, in the development process of a national core curriculum at the local level, municipalities, universities, schools and teachers are involved in the process. Thus, national core curriculum is not a document given to teachers in a top-down process so that teachers simply implement it, but rather they help to shape it from the ground up.

National core curriculum for basic education specifies the objectives and core content of cross-curricular themes, subjects and subject groups. It constitutes regulations, on the basis of which the provider of education will take decisions for respecting curriculum. For example, the national core curriculum reviews elements of a good learning environment in following way: The learning environment supports a student's motivation, curiosity, self-directed learning and creativity by providing him/her with interesting challenges and problems. The learning environment must also challenge the student to set his/her own goals and to evaluate his/her own learning. The guidelines also raise the importance of inspiring and active learning processes that take into account the inten-

tional and processual nature of learning. Methods should also support organised knowledge structures and skills of knowledge construction, as well as support taking responsibility for one's own learning and support self-evaluation of learning outcomes and support collaborative learning (National Board of Education, 2001). Education providers have a wide range of freedom in determining the local curricula based on the above mentioned guidelines. Indeed, local curricula deals with teaching and educational practices of schools, maintains schools' operating environments and oversees local value choices and special resources.

Besides determining the local curricula, the decisions concerning allocating funding, local curricula and recruiting personnel are also made on a local level. Educational providers are responsible for practical teaching arrangements as well as for maintaining the effectiveness and quality of education. Municipalities also have the autonomy to delegate decision-making powers to schools. For example, typically the principals recruit the staff for their schools. The schools have the right to provide educational services according to their own administrative arrangements and visions, as educational quality assurance is not based on controlling but on steering. Ideology is intended to steer through information, support and funding. Finland does not have school inspections or heavy national testing of learning outcomes. Instead of test-based accountability, the Finnish system relies on the expertise and accountability of teachers who are knowledgeable and committed to their students and to their work (Sahlberg, 2010). There is a strong focus on both self-evaluation of schools and education providers. Also, national evaluations of learning outcomes are conducted regularly. Evaluations are sample-based, so not every school or every child is tested. The main aim of national evaluations of learning outcomes is to follow, at the national level, how well the objectives have been reached, as set in core curricula. The basic function is to use the evaluation results of learning outcomes as a basis for development, not to rank different schools or teachers (Education in Finland, 2013). Similarly, the role of student assessment is to guide teaching and learning processes and to support motivation for learning, not just examine the outputs of learning or to awarding grades. In this approach, there is more interest on process rather than product of learning and thus assessment has to be continuous and authentic.

The distinctive features of Finnish educational policy are trust and autonomy, which suffuses many levels of the education system. Finnish teachers are trusted to be academic professionals who have good theoretical and practical education, high morals and a strong ethical commitment to their work (Niemi, 2012). Teachers are allowed to organise their teaching in terms of working methods and selection of educational materials. Teachers also have an active role in curriculum development and in processes aiming to evaluate and improve school communities and learning environments. Teachers are expected to continuously and systematically develop their own teaching methods and to refresh their professional skills.

Finnish teachers' pedagogical autonomy and freedom are based on high-quality education producing pedagogical experts who have the necessary competence to meet the demands of school work. The high quality of teachers and teacher education is often considered to be the main reason for the success of Finnish students in the Programme for International Student Assessment (PISA) (Sillander & Välijärvi, 2013).

## 1. Teacher Education in Finland

In Finland, universities are responsible for providing education for prospective primary- and secondary-education teachers. All primary and secondary school teachers are required to have a master's degree for teacher qualification. Finnish universities have autonomy in designing their own teacher education curricula. However, all teacher education programmes include studies in education, pedagogical studies (including teaching practice), research studies, communication, language and ITC studies, minor studies and optional studies (Niemi, 2012).

The primary school teacher programmes are organised by the faculties of education. The main subject for prospective primary school teachers is education. Table 1 shows the structure of primary teacher education studies. The scope of the master's degree in education includes a total of 300 credits and students with the degree are eligible for postgraduate studies in education (Linnakylä, 2004).

Primary school teacher education program	Bachelor's degree 180 ECT	Master's degree 120 ECT	Total
Class teacher's pedagogical studies (as part of major in education)	25 (including supervised teaching practice)	35 (including 15 ETCS in supervised teaching practice)	60
Other studies in major in education	35 (including a BA Thesis, 6-10)	45 (including an MA Thesis, 20-40=)	80
Subject matter studies for comprehensive school	60		
Academic studies in a different discipline, minor	25	0-35	25-60
Language and communication studies, including ICT and optional studies	35	5-40	40-75

**Table 1. Main Components of Teacher Education Programmes for Elementary School Teachers**

(Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006)

Subject-teacher programmes are organised co-operatively between the department of the teaching subject and the faculty of education. Prospective teachers' studies consist of advanced studies in one subject, with a minimum scope of 80-90 credits and intermediate studies in a second and possibly third subject, with a minimum scope of 50-60 credits in each subject (Table 2). Subject-teacher qualifications call for 60 credits of pedagogical studies organised by the faculty of education (Silander & Välijärvi 2013). Pedagogical studies are obligatory for teacher qualification and are approximately the same for both primary and secondary teachers. Pedagogical studies must be studies in the science of education with an emphasis on didactics.

Secondary school teacher education program	Bachelor's degree 180 ECT	Master's degree 120 ECT	Total
Subject teacher's pedagogical studies (minor)	25-30 (including supervised teaching practice)	30-35 (including 15 ETCS in supervised teaching practice)	60
Academic studies in different disciplines (major)	60 (including a BA Thesis, 6-10)	60-90 (including an MA Thesis 20-40)	120-150
Academic studies in different disciplines (1-2 minors)	25-60	0-30	25-90
Language and communication studies including ICT, optional studies	35-40	0-30	35-70

**Table 2 – Main Components of Teacher Education Programmes for Secondary School Teachers**  
(Niemi & Jaku-Sihvonen, 2006)

The teacher education programme of each faculty of education has its own emphasis within the common frames, which determine the general scope of the programme, as well as the content that is necessary to fulfill the requirements defined by the national educational system. Universities have committed themselves to following principles in teacher education; teacher education is research-based and reflective, teacher education integrates theory and practice and it produces reflective teachers who are life-long learners with a readiness for professional development through their career (Silander & Välijärvi, 2013).

A central theoretical and organisational theme of teacher education is research-based learning. Research-based teacher education means that teachers' professionalism is founded on sound scientific knowledge and that teachers have the capacity to broaden and deepen their competence through their own exploration and critical reflection on their professional practices (Niemi 2009). In order to achieve this goal, teachers need to be familiar with recent research in their subject matter and in pedagogy and capable of integrating research-based knowledge into their professional behaviour in a reflective way (Silander & Välijärvi, 2013).

Making use of research knowledge and familiarisation with research methods are included in most study requirements. In the beginning of their studies, prospective teachers conduct small-scale research projects on various educational and pedagogical themes. The research-based approach culminates in a master's thesis, which is obligatory for every student. This process provides students with the opportunity to complete an authentic project, in which they have to formulate a problem of a particular educational field, independently collect information and data relative to the problem, elaborate on the problem in the context of recent research in the area and synthesise their results in the form of a written thesis (Silander & Välijärvi, 2013).

Teacher education integrates the practical aspects and theoretical basis of teachers' work; this is especially true in pedagogical studies that combine theory and practice. In these studies, students develop their own teaching philosophy through reflective, dialogic and practical activities. Students orient themselves to the work and functional environments in the field of education and examine different educational perspectives. The focus of their studies is the rela-

tionship between learning and guidance, which is approached from various perspectives.

Teaching practice is an integral part of pedagogical studies. Every practice teaching period is combined with detailed theoretical studies that relate to the topic in question, and thus teaching practice periods are closely interlinked with other studies. The idea is that theoretical studies will provide a basis for each practical period. In order to obtain more knowledge to facilitate their teaching practice, students may read relevant research literature and discuss topics with each other and with teacher educators (Silander & Välijärvi, 2013).

Reflective thinking and dialogue are emphasised at the present curriculum for teacher education. A prospective teacher should be able to critically evaluate different ways of working with children as well as continuously questioning his or her own thinking patterns. Students learn to reflect on scientific knowledge, combining it with their own conclusions based on their observations and experiences.

## 2. Need for Future Development of Teacher Education

Teacher education needs to be continuously improved and developed if it is to meet future challenges (eg. Cochran-Smith et al., 2009). New forms of teacher professionalism are needed as society and the workplace have changed in recent decades. Also, our perception of knowledge and ways of learning are modified and changing. At the moment, however, it seems that teachers are not educated for a knowledge-based global society, but rather teacher education has remained largely in the industrial era (see Hökkä & Eteläpelto, 2013 for research). This is very contradictory, as teacher education should be future-oriented in all of its processes and should be a pioneer in educational and pedagogical practices.

During the industrial era, the purpose of education was more or less to equip pupils with sufficient skills and to educate conscientious and effective workers. Thus, the profession of a teacher was defined as a provider of facts and skills, and the aim of teacher training was to ensure that teachers had the necessary knowledge base and skills to fulfill this goal. Moreover, the product of a student's education was the focus of all activities. However, in a knowledge-based society, we need different kinds of skills and know-how from teachers. For example, according to Darling-Hammond (2010), the learning expectations in a changing environment are more processual than focused on the end-products of learning (see Picture 1).

Ability to communicate  
 Adaptability to change  
 Ability to work in teams  
 Preparedness to solve problems  
 Ability to analyse and conceptualise  
 Ability to reflect on and improve performance  
 Ability to manage oneself  
 Ability to create, innovate and criticise  
 Ability to engage in learning new things at all times  
 Ability to cross specialist borders

Picture 1 – Learning Expectations in a Changing Environment (Darling-Hammond, 2010)

The Finnish National Board of Education has defined the objectives of basic education as citizen skills that cover all subjects and are required in society (see Picture 2). Citizen skills refer to extensive functional capabilities, which combine knowledge, skills, attitudes and values with the ability to apply what has been learned (Finnish National Board of Education, 2011).



Picture 2 – Citizen Skills that Cover all Subjects (National Board of Education, 2011)

At the present time, it seems that schools are not meeting the challenges of a knowledge-based society in the best possible ways. Developing well-established institutions and cultures, however, is challenging because of the long traditions and deeply-rooted ways of thinking and doing things. One possible way to change school cultures is to alter the way new teachers are educated so they can act as agents for change in their future working environments. Also, teacher education programmes appear to be more static than dynamic and processes for improving them are time-consuming and demanding (see Hökkä & Eteläpelto, 2013) Based on a recent meta-analytical study, Hökkä & Eteläpelto (2013) suggest that for successful and sustainable changes in teacher education, practical interventions at the individual, work community and organisational levels are needed.

The remaining part of the paper describes the developmental work conducted in one teacher education department that was aiming to change the culture of teacher education, and in turn improve the culture of the school. The aim of the developmental actions is, among other things, to strengthen communal processes and collaboration between different subject groups, to create new and alternative ways for teaching and learning and to widen the professional identity of teacher educators. All three levels suggested by Hökkä and Eteläpelto (2013) are being covered in the process of development.

At the organisational level, the key question is how to support collaborative processes in a climate with a long history of working alone or in tightly-defined subject groups that typically focus on certain subject pedagogy (i.e. science, art, music, etc.). The collaboration between these groups has been uncommon and was characterised by competition (Hökkä, 2012). Lack of common time for discussing, sharing ideas and for engaging in innovative work has been one explanation for lack of collaboration. Thus, it was decided that all Tuesdays from 8 am

to 2 pm would be dedicated to shared processes and it was forbidden to teach during this time period. This opened up the possibility of finding a shared time and space for teachers to meet each other, work together, conduct research and write together and most of all, to think together. This organisational change also enabled the participation of the whole staff.

According to Hökkä and Eteläpelto (2013), the role of management and educational leaders is very important in developing teachers. Thus, the old-fashioned model of a hierarchical system was rejected and a tradition of shared leadership was embraced. Currently, the department has a team of four leaders structured as followed: head of department, vice head of department, pedagogical leader and a research director. The team of leaders meets regularly to discuss and share ideas and to work together in joint processes. As the team of leaders need time and spaces to form a common vision and shared understanding, 1- 2 day long working seminars are organised once or twice a year.

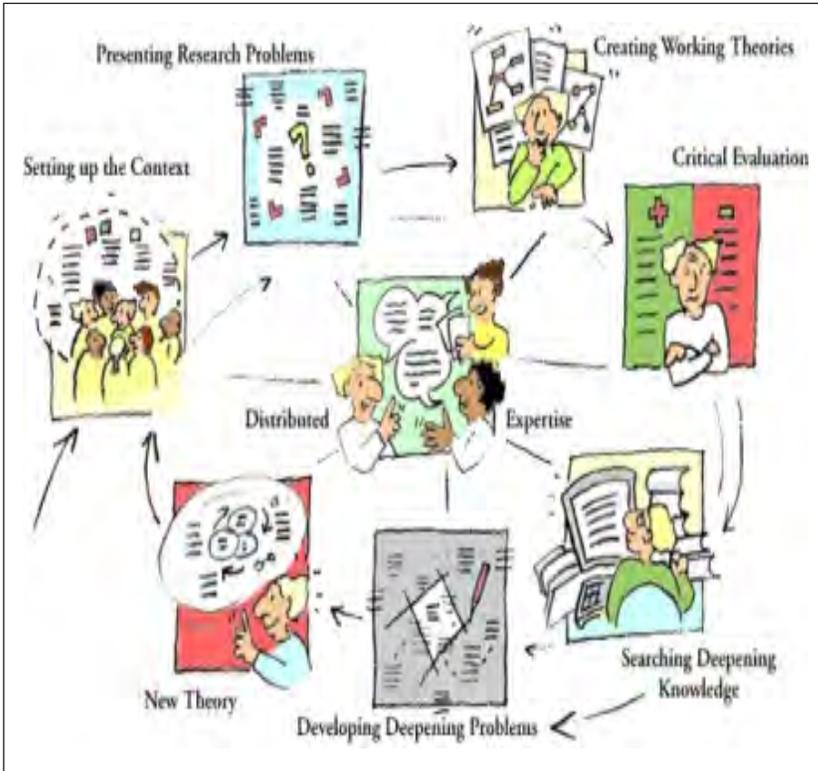
Another change in organisation and way of working is a change from teacher educators working alone or in tight subject groups into teams of teacher educators working together; each team is responsible for developing, organising and evaluating certain studies and courses together. Different expertise is being used in these teams in order to view education from a broader perspective and to support boundary crossing between subjects.

Organisational-level and work-community intervention are also organised. The aim is to bring different viewpoints into view and to try to understand official and unofficial power relations and to engage in discourse and practices within an organisation (Kalliola & Nakari, 2007, see Hökkä & Eteläpelto, 2013). According to Hökkä and Eteläpelto (2013), it is possible to build new shared understandings, work practices and strategies through revealing often-hidden organisational discourse and practices. In this case, joint work within the community yielded concrete plans concerning how to develop the work community.

The aim of developmental work at the collective level is to achieve a shared understanding of new ways of working and teaching through discussion and development. One example of renewed processes is the curriculum developing process. The aim of the new curriculum is to respond to future challenges of working life and to develop teacher education at the organisational level. One obstacle for collaboration in teacher education is the competition of resources between different subject groups (Hökkä, 2012). So, in order to support boundary crossing and collaboration, a subject-based teacher education curriculum was replaced with phenomenon-based curriculum. The developmental process involves heavy negotiations and meaning-making processes. The process involves all members of a work community and other stakeholders in a participatory process in which everybody has a say. It is important to notice that students are also considered full members in this process.

In the new curriculum, the ways of teaching and learning are also changed and renegotiated. The phenomena-based curriculum can be approached, for example, by using inquiry-based learning (see Picture 3). This approach is communal and can change the roles of both the teachers and students. The teacher's role is more to guide the process than to be the source of knowledge. Furthermore, students are more active and involved in their own learning processes, from defining proper and meaningful questions to evaluation of the process. Thus, students have a lot more responsibility in their own learning. Society, school life with authentic situations and problems are present in the learning process and the interaction between teacher education and the surrounding community is constant and vivid. This kind of authentic learning always involves insecurity

and conflicts; learning to cope with them is part of the education process. Learning is holistic and integrates themes, subjects and processes.



Picture 3. Elements of Progressive Inquiry (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999; 2004)

At the communal level, new ways of educating teachers are supported. One example of a pilot project is briefly described in the following example, which highlights a new perspective in modern teacher education. “Teachers in Clouds” is a pilot group in which communal teachership and new learning environments are developed for the needs of future schools. Different courses are being integrated holistically and an investigative approach is utilised as students focus on different phenomena to be studied. Education has a direct link to the realm of schools. This group utilises new technology in diverse ways and creates new technology-based learning environments. In this process, teacher educators are also taking the role of learners as new ways of using technology in learning are created collaboratively with students who are digital natives and thus, sometimes more knowledgeable about technology. As students are in close connection to schools where they learn from teacher-mentors, they can also convey information about technology-enhanced learning environments to teachers. So, in a way this can be seen as a creative way of in-service training with mutual benefits for all participants.

At the individual level, there is a need for a change in teacher educators’ professional identities. The work of teacher educators is changing from working alone to teamwork, where multiple experts are utilised and teachers’ roles are to support learning processes. Moreover, there is a clear need for teacher educators to combine the roles of educator and researcher.

Time and space for a work-identity process was created, and work-identity coaching intervention took place as a pilot (Hänninen & Eteläpelto 2008; Mahlakaarto 2010). According to Mahlakaarto (2010), the work done in work-identity workshops can help to reshape professional identity, adopt new work roles and identity positions.

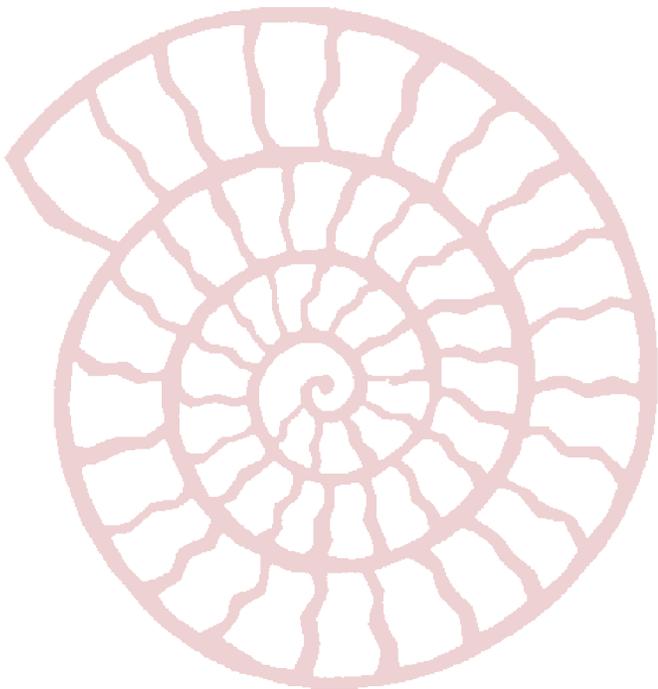
In this developmental process, all three levels – organisational, work community and individual, are taken into consideration. The work is still in its early stages and is an ongoing process aiming to make changes in educational settings.

According to Niemi (2012), the major reasons for the success of Finnish education are the combination of political will, purposeful efforts to promote equity by the educational system, high quality teacher education, teachers' professional and moral responsibility and society's trust in the educational actors. However, if the old concepts and old definitions of teaching and learning and teachers' professionalism are being used, schools will not be able to meet future challenges in proactive and innovative ways.

## References

- Cochran-Smith, M., & the Boston College Evidence Team, 2009. "Re-Culturing" teacher education: inquiry, evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468.
- Darling, Hammond, L. 2010. Improving Learning: What Can We Learn from Reforms around the World. Paper presented at the University of Sydney, Sydney NSW. [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/2011\\_papers.shtml](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/2011_papers.shtml)
- Education in Finland 2013. Finnish Education in a nutshell. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell.pdf?lang=en](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nutshell.pdf?lang=en)
- Finnish National Board of Education, 2011. The school of opportunities – Towards every learner's full potential. [http://www.oph.fi/download/134584\\_the\\_school\\_of\\_opportunities.pdf](http://www.oph.fi/download/134584_the_school_of_opportunities.pdf)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L., 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.
- Hänninen, S., & Eteläpelto, A. 2008, Promoting professional subjectivities and personal agency at work. In S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (eds.) *Emerging perspectives of workplace learning*, Rotterdam: Sense, 97–112.
- Hökkä, P. 2012, Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 433, 197.
- Kalliola, S., & Nakari, R., 2007. Renewing occupational cultures – Bridging boundaries in learning spaces. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 190–203.
- Linnakylä, P., 2004. In H. Döbert, E. Klieme & W. Stroka (eds). *Conditions of School Performance in Seven Countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. Munster, Waxmann. pp. 150-218
- Mahlakaarto, S., 2010. Subjektiksi työssä – identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. [Becoming a subject at work – constructing identity within a program of empowerment]. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 394 University of Jyväskylä.
- Mikkola, A., 2012. Preface: Perspectives for the Future of Teaching Profession. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (eds.) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Niemi, H., 2009. Why from Teaching to Learning? *European Educational Research Journal*, 8 (1), 1-17.
- Niemi, H. 2011. The Societal Factors contributing to Education and Schooling in Finland. In

- H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (eds) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R., 2006. Research-based teacher education in Finland. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds). *Research-based Teacher Education in Finland- Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Associations.
- Sahlber, P. 2010. The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education- Research Brief. September. <http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Silander, T. & Välijärvi, V., 2013. The Theory and Practice of Building Pedagogical Skill in Finnish Teacher Education. In H-D. Meyer & A. Benavot (eds.) *PISA, Power and Policy. The Emergence of Global Educational Governance. Oxford Studies in Comparative Education*. United Kingdom: Symposium Books, 77- 98.



# Contesti cooperativi al tempo dei Bisogni Educativi Speciali (BES): dall'individuazione dei bisogni alla generazione di opportunità

## Cooperative contexts in the age of Special Educational Needs (SEN): From the identification of needs to the production of opportunities

Paola Damiani

Università di Torino  
paola.damiani@unito.it

Alessia Farinella

Università di Torino  
alessia.farinella@gmail.com

### ABSTRACT

This article aims to explore the role that the relational contexts can play the role of fostering “care” (education, learning and development) for the living and working subjects. With regard to the school, the attention paid to several Special Educational Needs offered new educational challenges derived from the relational complexity: such issue could be effectively addressed only through a change in the teachers’ approach to differences, disabilities, and discomfort. A “contextual approach” seems to offer a good hook to review the dynamics between professionals and “problematic” users thanks to the support and “additional” resources “found in the collective context within which they are realized.

L'articolo intende esplorare il ruolo “di cura” (formativo, di apprendimento e di sviluppo) che i contesti relazionali possono svolgere per i soggetti che in essi vivono e/o lavorano. In particolare, per quanto riguarda la scuola, le sfide educative e didattiche attuali, relative alla complessità relazionale indotta dall'attenzione ai molteplici Bisogni educativi Speciali degli allievi, possono essere affrontate efficacemente soltanto attraverso un cambiamento dell'approccio alle differenze, ai disturbi e al disagio da parte dei docenti. Un “approccio contestuale” pare offrire un valido aggancio per rileggere le dinamiche tra professionisti e utenti “problematici” attraverso il supporto e le risorse “aggiuntive” del contesto collettivo entro il quale si realizzano<sup>1</sup>.

### KEYWORDS

Needs, Learning, Contexts, Relationships, Care  
Bisogni, Apprendimento, Contesti, Relazioni, Cura

- 1 Credits. Paola Damiani è autrice dei paragrafi: § Apprendere dai contesti nei contesti di apprendimento; § Verso una “metodologia contestuale pedagogica”. Alessia Farinella è autrice in particolare del paragrafo: § Generare opportunità in contesti di disagio: un progetto sperimentale.

## 1. Apprendere dai contesti nei contesti di apprendimento

Il crescente dibattito sulla validità dei sistemi formativi nell'ambito dei quadri europei e del *lifelong learning* ha messo in luce, tra l'altro, le carenze della preparazione universitaria dei professionisti, la quale pur offrendo raffinate teorie non aiuta a entrare nello specifico delle prassi e non mette a disposizione un *know how* pragmatico per la costruzione di professionalità forti (cfr. Telfener, 2011). Tale considerazione pare aderente anche alle lacune riferibili alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti per lo sviluppo di competenze adeguate alla gestione della complessità a scuola. Negli ultimi decenni del secolo scorso, i modelli sistemici, socio-costruttivisti e della psicologia della salute hanno contribuito a evidenziare il ruolo dei contesti nello sviluppo e nella formazione delle persone e delle professionalità, attraverso la valorizzazione delle dimensioni sociali, psicologiche, politiche, antropologiche e culturali di ogni situazione relazionale o di contesto in cui i professionisti lavorano, generando approcci formativi per certi versi sovrapponibili che possono essere ricondotti, secondo Telfener, a tre categorie (vi sono modelli buoni ed economici; ridondanti e a rischio omeostasi; controproducenti e dannosi). La centratura sui contesti, esplorata particolarmente in ambito sociosanitario, ha dato origine a dispositivi innovativi che valorizzano in modo concreto e operativo il ruolo del soggetto "in situazione di bisogno" quale attivatore di risorse *dei* contesti e *per* i contesti nei quali vive. "Apprendere i contesti", per come concettualizzato da Bateson (1979), nasce dall'impossibilità di non essere in relazione con essi; le differenze nelle configurazioni, nei diversi posizionamenti degli elementi dentro i contesti, generano apprendimento sviluppo e salute o al contrario dis-apprendimento e malessere; per dirla con Nussbaum (2000), generano contesti capacitanti o dis-capacitanti che determinano la possibilità di giustizia e le libertà delle persone. Guardare alla patologie o alle risorse di un contesto o di una persona non è indifferente; dipende dal modello teorico che si è scelto, una scelta pericolosa, cruciale, che organizza le epistemologie e orienta le pratiche. La complessità della scuola attuale e dei compiti professionali dei docenti, con particolare riferimento alle istanze relative al paradigma dei Bisogni Educativi Speciali (BES) – con tutti i vantaggi e i rischi che questo comporta – esige un cambiamento nei percorsi di formazione tradizionali per gli studenti e per i docenti. Andando oltre, non pare più utile pensare in modo separato momenti e modelli formativi: nel contesto, le persone in relazione si influenzano reciprocamente e apprendono insieme. Si apprendono i contesti e si apprende dai contesti; in quest'ottica, a scuola si dovrebbe parlare di co-educazione (Fornasa e Medeghini, 2010) e di co-apprendimento. Apprendere dai contesti è necessario perché il mondo è cambiato: professionisti e studenti devono imparare a imparare per tutta la vita e a lavorare "a tempo e a progetto", attraverso processi continui di revisione e valutazione. Pare vantaggioso quindi assumere alcuni principi – chiave caratterizzanti i "buoni approcci" formativi centrati sul contesto, per ri-organizzare il sistema scuola e il sistema della formazione dei docenti alla luce delle criticità e delle esigenze del nuovo millennio e delle evidenze di ricerca. Tra gli aspetti essenziali degli approcci contestuali vi è innanzitutto il riconoscimento dell'organizzazione come diversa e "più potente" dei singoli che la compongono; inoltre, l'individuazione dell'ambito pubblico e della dimensione collettiva come luogo della possibilità e dell'apprendimento favorisce la valorizzazione del contesto organizzativo istituzionale come ambito proattivo sul quale conviene investire. Gli approcci terapeutici "contestuali" (cfr. Garcia Badaracco, 2010) sottolineano il valore trasformativo della dimensione collettiva e contestuale non soltanto in termini di vantaggio per il sin-

golo, ma anche e soprattutto in senso etico, democratico e comunitario. Il collettivo creato dalle persone è originale, instabile, sfrangiato, sempre mutevole, consente di uscire dalla normalità e amplia la possibilità di rappresentare equamente tutte le persone. Il valore dei modelli formativi contestuali è rappresentato dal mettere insieme, per condividere e confrontarsi, soggetti diversi e diversi sguardi in un contesto comune ove tutti imparano da tutti e hanno pari dignità, in quanto persone. Come evidenzia Telfener, nelle supervisioni di ambito sociosanitario, il commento di un' infermiera è valido e prezioso quanto quello dello psichiatra; spesso le informazioni "dal basso" risultano più concrete e utili a modificare pratiche e modi di lavorare. Non è possibile apprendere i contesti posizionandosi al di fuori o selezionando parti di conoscenza. In ambito scolastico, la conoscenza della classe non può essere costruita soltanto dai resoconti dei docenti nei consigli di classe/interclasse o dagli esiti di compiti e prove. Lavorare insieme costituisce una garanzia del rispetto della complessità e un antidoto al rischio di semplificare, perciò la conoscenza degli allievi, dei loro bisogni – sogni e delle loro famiglie, dei colleghi e del contesto scolastico non può essere data una volta per tutte e non può avvenire in solitudine. Apprendere i contesti è possibile soltanto attraverso un atto di umiltà, per vedere e ascoltare le posizioni gerarchiche "più basse", accettando di sospendere l'azione per riflettere sui pattern di collegamento tra noi, gli altri e la struttura che ci accoglie, e provando a spogliarsi delle proprie aspettative, delle proprie paure e delle poche idee alle quali ci si ancora (Telfener, *ib.*). L'uscita dalle visioni monche e monoculturali richiesta dagli approcci contestuali pare rappresentare una *conditio sine qua* non per entrare in relazione con la classe "multidifferenze" dei BES, per riconoscerla e valorizzarla come contesto di apprendimento. Lavorare nel rispetto delle differenze significa esplicitare reciprocamente i simboli della cultura organizzativa che ci portiamo dentro attraverso l'esperienza dello stare in relazione con le persone e con i contesti. Pare urgente assumere l'idea che lo studente con BES possa essere risorsa in quanto attivatore di cambiamento, poiché la visione dell'allievo come fruitore passivo di attenzioni e sforzi aggiuntivi conduce facilmente i docenti all'immobilismo o al rifiuto dell'impegno. Nella scuola dei Bisogni Educativi Speciali e dei relativi obblighi di progettazione e documentazione sempre più stringenti (vedi la compilazione dei Piani Didattici Personalizzati per tutti gli allievi con BES), fondati sulla costruzione di alleanze educative con le famiglie e gli studenti (che sono i protagonisti principali), il ruolo della comunicazione e della sinergia tra scuola e famiglia è sempre più importante. Non è possibile costruire un progetto personalizzato/individualizzato adeguato senza una collaborazione concreta ed efficace tra tutti i soggetti; lo spazio-tempo della scuola non risulta più sufficiente a coprire il bisogno formativo né risulta rappresentativo di un'offerta formativa diffusa, dinamica e multiforme che caratterizza l'odierna "società della conoscenza", della quale sono titolari diversi soggetti nei diversi contesti formali, informali, non formali (cfr. Frabboni, 2011). Il confronto e la collaborazione risultano essenziali anche alla luce dei rischi del "postmoderno", tra individualismo e frammentazione della cultura; occorre, infatti, favorire lo sviluppo del capitale sociale e culturale come risorse non solo individuali, ma anche collettive. Ri-valutare il ruolo attivo degli allievi e delle loro famiglie, e soprattutto degli allievi con BES e delle "famiglie con BES", significa ri-progettare percorsi adeguati e funzionali a tale obiettivo. Occorre vedere, esaminare e valorizzare i contributi di tutti, in ottica collaborativa, a partire dal "basso". Come per il commento "dell'infermiera", anche ogni commento, gesto, "sintomo" dell'allievo con deficit o svantaggio e della sua famiglia rappresentano elementi preziosi per una co-progettazione sostenibile ed efficace. È così possibile pensare alla scuola co-

me ad un contesto di apprendimento nel quale professionisti e utenti apprendono insieme da quel contesto. In questo senso, si realizza un terzo passaggio: dall'apprendere **il** contesto (conoscere la scuola, la classe) si passa all'apprendere **dal** contesto (riconoscimento e valorizzazione dell'apporto e dell'interscambio reciproco tra tutti i soggetti) per giungere al contesto che apprende (nelle interazioni si modifica anche il contesto, in quanto dimensione fluida e dinamica e non sostanza entitaria) e alla possibilità di futuro.

## 2. Verso una “metodologia contestuale pedagogica”

Un “approccio contestuale”, ovvero un modo di osservare, di pensare e di agire che consenta ai professionisti di apprendere dai contesti, può essere descritto sostanzialmente come un approccio ecologico, sistemico e relazionale che necessita di una formazione specifica degli operatori alla “metodologia contestuale”, ma che probabilmente oltrepassa i modelli ai quali si riferisce, assumendo caratteristiche proprie non ancora ben definibili. Tra le esperienze in questa direzione, la terapia contestuale di I. B. Nagy (cfr. Nagy e Sparkg, 1984), pur essendo stata originata in ambito clinico alcuni decenni or sono, pare particolarmente attuale e interessante sia per i suoi fondamenti epistemologici sia perché feconda di implicazioni operative (e formative) anche per i docenti e gli educatori. Nagy, psicoterapeuta familiare ed autore di riferimento della Terapia Contestuale, ha elaborato una teoria in grado di offrire una visione più comprensiva della complessità delle dinamiche relazionali “problematiche” (generalmente riferite ai traumi infantili o ai rapporti vittima-carnefice), al fine di integrare nell'intervento curativo i valori interconnessi delle motivazioni individuali, del contesto e del gruppo sociale e renderlo così maggiormente efficace. L'aspetto originale consiste nella ridefinizione delle relazioni attraverso l'introduzione della dimensione dell'etica come quarto livello fondativo e interpretativo della dinamica relazionale (gli altri tre livelli sono quello dei fatti – di competenza sociologica –; della psicologia del profondo e dei gruppi, su modello bioniano – di competenza dello psicoterapeuta –; della comunicazione, oggetto dall'approccio sistemico-relazionale). Un modello fondato su una teoria dialettica dei rapporti, che si basa al contempo sulle dimensioni individuali e sul sistema sociale, come l'approccio contestuale di Nagy, pare offrire una solida cornice di riferimento entro la quale inscrivere le dinamiche di complessità relazionale dei contesti educativi e formativi, oltre quelli terapeutici. L'autore, basandosi sull'elaborazione dei costrutti di *giustizia* e *lealtà*, definisce dei concetti-ponte che aiutano a chiarire le interconnessioni tra le aspettative del sistema sociale e la costellazione di bisogni individuali di ciascuna persona. Si tratta di un approccio teorico integrato in cui, ad esempio, il concetto di sistema non invalida l'importanza motivazionale dei modelli interiorizzati di ciascun membro, riferibili alle teorie dell'attaccamento e ad altri modelli epistemologici a base individuale, ma al contrario li affianca, evidenziandone gli effetti e le corrispondenze sul sistema motivazionale del contesto collettivo. Tale prospettiva può risultare un utile punto di partenza per affrontare quello che viene considerato il “dilemma del pluralismo educativo” nei contesti scolastici attuali: coniugare i differenti bisogni educativi – individuali, sociali, culturali, religiosi, etnici – degli allievi e delle loro famiglie, con il dovere di elaborare un progetto formativo comune, coerente con il contesto territoriale (Pavone, 2010) e, soprattutto, in grado di garantire il successo formativo di ciascuno, sulla base delle singolarità (motivazioni, capacità, limiti...). L'approccio contestuale è una riflessione sulla “giustizia o ingiustizia” vissute a seguito del destino (dimensioni personologiche individuali) delle relazioni (dimensioni socio-

culturali). Il terapeuta è un testimone dell'ordine umano che si mette in posizione di accreditare che un'ingiustizia è stata compiuta. Come già affermato, secondo Nagy, le relazioni possono essere esplorate secondo quattro dimensioni; la figura di una sedia che si appoggia su quattro gambe rende bene l'idea che ciascuna gamba rappresenta una delle dimensioni della relazione e tutte quattro sono necessarie per l'equilibrio della sedia: dimensione dei fatti, dimensione psichica, dimensione della comunicazione, dimensione etica. Quest'ultima rappresenta un aspetto fondamentale per la qualità (o la salute) dei contesti di sviluppo e apprendimento, contesti "ad alto tasso di relazionalità", ove la qualità/eticità della relazione risulta determinante per la possibilità di conseguire il successo formativo da parte di ciascun allievo, e costituisce il *proprium* dei professionisti della scuola, a differenza dei campi sanitari e psicoterapeutici delle altre dimensioni relazionali, oltre a quella comune dei "fatti". L'approccio contestuale offre infatti il vantaggio di partire dai "fatti", quindi dalla situazione di bisogno educativo reale e attuale, per esplorare anche la dimensione dell'etica nella relazioni tra gli operatori, tra operatori e soggetto, tra i membri della famiglia e tra operatori e membri della famiglia, allargando il campo di azione al contesto, oltre i fatti (quindi oltre i deficit e i bisogni). Secondo alcuni autori (cfr. Michard et Shams Ajili, 1996; Lemaire et Halleux, 2005), un approccio di questo tipo si colloca oltre la sistemica e oltre l'ermeneutica e risulta particolarmente adatto ai contesti sfrangiati e sfumati della contemporaneità. In effetti, pare poco utile nei contesti ipercomplessi e instabili, come la classe, fare ipotesi sulla comunicazione o sui giochi relazionali; nell'approccio relazionale si va anche oltre la visione costruttivista che vede la principale difficoltà nella rappresentazione della relazione. Ciò che viene preso in considerazione è la mutua responsabilità e la realtà dei fatti. Nella sua versione originaria, Nagy elaborò la dinamica del "libro dei conti" per consentire la rilettura della dinamica relazionale del "dare-avere" o della giustizia-ingiustizia, non per avere un'altra lettura dell'ingiustizia commessa e subita (ad esempio avere una disabilità) e neanche cercare compensazioni eque; la preoccupazione della memoria, la preoccupazione del riconoscimento, della testimonianza del problema e del disagio vissuto permette di dare del credito, della credibilità per confermare che l'ingiustizia fu realmente commessa e per creare fiducia tra i soggetti. Il fuoco sulle dimensioni di realtà della relazione permette a ciascun soggetto del contesto di posizionarsi, di impegnarsi nei confronti di quell'"ingiustizia". Il contesto collettivo si connota come spazio relazionale "arricchito" di corresponsabilità e di riconoscimento reciproco nel quale si ha l'opportunità di riconoscere insieme i fatti e di prendere in considerazione i danni, le conseguenze e le vie d'uscita o risorse residuali e future. L'elemento chiave diventa la fiducia come guadagno della stessa relazione e la relazione diventa affidabile grazie alla fiducia meritata da tutti i soggetti. La terapia contestuale cambia la lente con cui guardiamo la qualità della relazione; la fiducia non è una sostanza data bensì un attributo del contesto alla persona che si costruisce reciprocamente a partire da "domande vive" (Chi è più vulnerabile? Chi è stato maggiormente danneggiato dal destino? Chi si preoccupa di più?). Ciò che conta nella relazione è la preoccupazione per l'altro e il riconoscimento reciproco. La giustizia o etica relazionale si connota come esistenza di *conti relazionali* tra le persone che sono costituiti dalla disponibilità dell'uno verso l'altro. Nel contesto si guadagna qualcosa dando: il dono o l'intenzione del dono è un tempo di cura dell'altro senza preoccupazione per sé o per un ritorno. Si oltrepassa così il mito di Edipo per assumere il mito di Enea; il guadagno nel prendersi cura di chi non potrà ricambiare completamente (come accade con gli allievi) è la *lealtà* e la *legittimità come riqualificazione etica*. Le Parole-chiave dell'approccio contestuale sono: dialogo, etica e responsabilità; nessuno sfugge alle im-

plicazioni etiche del contesto (sensi di colpa esistenziali?) ma ciascuno può parteciparvi ed essere responsabile delle conseguenze e dei suoi atti. Nel dialogo, ciascun soggetto-attore spiegando le sue difficoltà crea uno spazio di dono attraverso la partecipazione e la cura con l'altro. Il dialogo come scambio multilaterale sarà portatore di un compromesso accettabile per tutti che avrà il merito di aver preso in considerazione il bisogno di ciascuno.

In conclusione, tale prospettiva pare forse offrire una via d'uscita alla sensazione di inadeguatezza e di impotenza dei docenti di fronte alla moltitudine di bisogni e richieste dei propri allievi, delle famiglie e delle Istituzioni che conducono facilmente allo "stallo", proprio attraverso la valorizzazione del "potere curativo" e trasformativo del contesto reso possibile da un nuovo modo di leggere le complessità relazionali, attraverso categorie pedagogiche essenziali, quali la fiducia, la corresponsabilità, la reciprocità, l'etica, il dono, e non soltanto attraverso categorie diagnostiche e sanitarie (disturbi, patologie, riabilitazione...). Si oltrepassa così quello che spesso costituisce un ostacolo insormontabile per i docenti, ovvero la necessità di competenze multidisciplinari specifiche per ciascun singolo problema sanitario o sociale dei vari allievi con BES, spesso irraggiungibili o comunque sempre inferiori a quelle di altri professionisti (logopedisti, neuropsichiatri, sociologi,...), il quale pare in fondo costituire un "falso problema" se riletto alla luce della necessità delle prioritarie e specifiche competenze pedagogiche per agire nel contesto scolastico.

### 3. Generare opportunità in contesti di disagio: un progetto sperimentale

Ri-valutare il ruolo attivo degli alunni con BES e delle loro famiglie appare ancor più significativo laddove il disagio deriva dall'appartenenza ad un contesto caratterizzato da una situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Come è possibile generare opportunità in un contesto familiare generatore di svantaggio per i suoi componenti? Appare significativa la sperimentazione di P.I.P.P.I., progetto promosso dall'Università di Padova in partenariato con la Direzione Generale per l'Inclusione e i Diritti Sociali del Ministero del lavoro delle politiche sociali e le 10 città Riservatarie (Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia) del fondo della L.285/1997, avviata a marzo 2011 e conclusa a dicembre 2012.

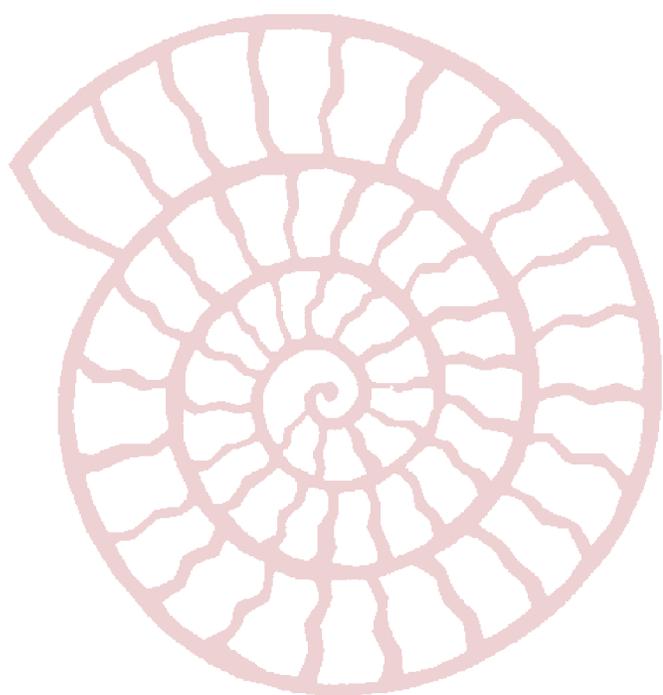
Pippi Calzelunghè è una figura metaforica delle potenzialità inesauribili dei bambini e della loro capacità di resilienza, ci aiuta a vedere che la realtà può essere rappresentata da angolature plurali e che tale diversa rappresentazione, unitamente ad altri fattori, può introdurre elementi di modificazione della realtà. Pippi è anche l'acronimo di Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, iniziativa che crea un orizzonte di significato centrato sulle possibilità di cambiamento della persona umana, sull'importanza delle reti sociali, dei legami affettivi, delle possibilità di apprendimento e recupero anche nelle situazioni di rischio e di estrema vulnerabilità. La sfida e l'originalità del progetto è quella del sostegno alla famiglia d'origine, intendendo sia i bambini che i genitori: i ricercatori dell'Università di Padova, promotori della sperimentazione, condividendo l'assunto scientifico che alcune famiglie, se sostenute in un processo di empowerment in maniera intensiva, rigorosa e per tempi definiti da operatori che lavorano integrando le loro professionalità e le diverse dimensioni del loro intervento, possono far emergere le loro risorse ed individuare modalità più funzionali alla crescita positiva dei loro figli, all'essere genitori, allo stare insieme, ed alla gestione del quotidiano. Questo programma trae le origini

dalle molteplici esperienze che sono in atto sia in Europa che nel Nord America, con particolare riferimento ad alcune sperimentazioni realizzate da oramai più di una decina d'anni in Québec, quali il Programma PAPFC (Lacharité, 2005), l'iniziativa del Governo del Québec denominata AIDES (Chamberland, 2010) che ha lo scopo di favorire e sostenere i percorsi di collaborazione tra l'insieme dei servizi e delle reti sociali che operano a favore dei bambini esposti a molteplici fattori di rischio, basata sull'esperienza del Governo Inglese dell'implementazione di Looking After Children (LAC, Gray, 2002).

Dal punto di vista del metodo, tale implementazione assume la fisionomia di una ricerca-intervento partecipata, nella quale fondamentale è la partecipazione congiunta di professionisti dei servizi e di ricercatori, che si sperimentano in una relazione di partenariato ossia di fattiva collaborazione basata sulla riflessività e la condivisione dei rispettivi saperi in vista della costruzione partecipata di un nuovo "sapere dell'azione" (Mortari, 2009). Dei 6 punti su cui si basa il programma si intende porre l'accento sugli aspetti relativi al pieno coinvolgimento dei bambini e delle famiglie, comprese all'interno delle loro reti sociali, poichè sono i veri attori del programma che opera in una logica di multidimensionalità e co-costruzione delle risposte con le stesse famiglie lungo tutto il processo (il progetto si basa su una visione bio-ecologica dello sviluppo umano – Bronfenbrenner, 2005). Significativa è inoltre la sperimentazione di forme innovative di partenariato tra mondo del sociale e mondo della scuola.

## Riferimenti

- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Trad. it. 1984. Milano: Adelphi.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, M. (1984). *Invisibles Loyalties*. New York: Brunner/Mazel.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Rendere umani gli esseri umani*, tr.it. 2010. Trento: Erickson.
- Chamberland, C., Lacharité, C. Clément, M.E., Dufour, S., Lemay, L. (2010). *Recherche évaluative de l'initiative AIDES: rapport préliminaire d'évaluation 2*. Montréal, CA: Université de Montréal.
- Fabbioni, F. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2006). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Garcia Badaracco Jorge, E. (2000). *Psicoanalisi multifamiliare. gli altri in noi e la scoperta di noi stessi*. Milano: Adelphi.
- Gray, J. (2002). National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families, in Ward H., Rose W. (a cura di) *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London: Jessica Kingsley (pp.169-193).
- Lacharité, C., Fafard, G., Bourassa, L. (2005). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: nouvelle génération, Groupe de recherche et d'intervention en négligence*. Université du Québec, CA: Québec à Trois-Rivières.
- Lemaire, J.-M., Halleux, L. (2005). Service public et "Clinique de Concertation": espaces habitables pour une psychothérapie inauthentique. In Brausch, G. et Delruelle, E. *L'inventivité démocratique aujourd'hui*. Paris: Editions du Cerisier.
- Michard, P. et Shams Ajili, G. (1996). *L'Approche Contextuelle*. Paris: Editions Morisset.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione*. Milano. Mondadori.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.





# L'educazione all'imprenditorialità in contesti cooperativi

## Entrepreneurship teaching in cooperative contexts

---

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, The University of Melbourne

danielemorselli@yahoo.it

Maria Rosa Cremonesi

Istituto D'Arco D'Este di Mantova

dirigente@arcoeste.it

### ABSTRACT

This article shows an example of cooperative workshop in vocational education with students undertaking long periods of work experience. This workshop is built on sociocultural basis and aims to solve the issues students are having at the boundary between school and work. It involves students, teachers and work tutors that work together in order to find shared solutions. During the cycle of expansive learning the group found shared solutions and put them into practice. This process generates innovation and fosters the participants' agency, thus improving the participants' European key competence for lifelong learning of the sense of initiative and entrepreneurship.

Il presente contributo illustra un laboratorio cooperativo nella formazione tecnica tra scuola ed esperienza lavorativa volto alla risoluzione dei problemi che gli studenti hanno quando attraversano i confini. Tale laboratorio è costruito su un modello socioculturale e riunisce studenti, insegnanti e tutor lavorativi per trovare soluzioni condivise. L'agency collettiva mobilitata durante la discussione qualifica la competenza chiave europea per l'apprendimento permanente relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: gli studenti trovano soluzioni condivise e le mettono in essere durante un ciclo di apprendimento espansivo che genera innovazione.

### KEYWORDS

Cooperative learning, Boundary-crossing workshops, Cultural Historical Activity Theory, European key competence of the sense of initiative and entrepreneurship, Innovation.

Apprendimento cooperativo, Laboratorio di attraversamento dei confini, Teoria Storico Culturale dell'Attività, Competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, Innovazione.

## 1. Le nuove sfide poste dal vivere in una società globalizzata

Secondo diversi autori stiamo assistendo ad uno dei momenti più entusiasmanti nella storia: gli equilibri di potere continuano a cambiare da una zona all'altra del mondo, portando a cambiamenti nei mercati, che a loro volta generano rimodulazioni nel rapporto tra governi ed organizzazioni. La crisi finanziaria ha minacciato le prospettive di crescita dell'economia mondiale; in ogni caso è proprio nei periodi di maggiori difficoltà che il potere della collaborazione porta i suoi frutti, aiutandoci a capire le sfide che ci aspettano ed incoraggiandoci a liberare la nostra immaginazione ed a trarre vantaggio delle opportunità presenti (Volkman et al., 2009).

È dagli anni che '70, che stiamo assistendo ad un importante cambiamento nelle nostre società, che da "pilotate" (*managed*) sono diventate sempre più "imprenditoriali" (OECD, 2010). La combinazione di forze quali la globalizzazione, il progresso tecnologico e la crescita della domanda di mercato hanno creato un nuovo tipo di innovazione: aperta tra diversi agenti e settori. Questa trasformazione è associata ad una caduta d'importanza dell'economia di produzione in scala, della finanza, del *management* e della ricerca e sviluppo. La società imprenditoriale premia l'adattamento creativo della persona, la ricerca attiva di opportunità e la capacità di trasformare le idee in corsi d'azione (Bahri & Haftendorf, 2006). Anche secondo Gibb (2002) esiste il bisogno di preparare i giovani per una vita di maggiore incertezza e complessità. Tra le sfide che questi si troveranno a dover fronteggiare in un mondo sempre più globalizzato si annoverano: il cambio frequente di occupazione e tipo di contratto, l'aumentata mobilità, la necessità di negoziare con persone provenienti da ambiti culturali diversi, le maggiori necessità di auto impiego, e più responsabilità sia nel mondo del lavoro che nella quotidianità. Esiste ormai un consenso unanime che l'educazione all'imprenditorialità sia importante per preparare i giovani alle sfide poste da un mondo globalizzato (Gibb, 2002).

Nelle società imprenditoriali rivestono particolare importanza le piccole e medie industrie (PMI) per la loro flessibilità e capacità di generare innovazione come fattore di crescita economica ed occupazione. Saranno proprio le PMI piuttosto che le grandi aziende con la loro flessibilità e capacità di innovare a competere sul mercato. A questo proposito, il collegamento delle PMI con la formazione tecnico/professionale (TVET, *Technical and Vocational Education and Training*) diventa di fondamentale importanza per dotare i futuri lavoratori di quelle competenze sia tecniche che legate al *lifelong learning* che possano permettere all'azienda di innovare; innovazione vista sia come partenariati ma anche capacità dei futuri tecnici di portare miglioramenti graduali ai processi produttivi (Garlick, Taylor, & Plummer, 2007).

È da rilevare inoltre come crescita economica non significhi necessariamente sviluppo umano, definito secondo il *capability approach* come incontro tra sviluppo e libertà, in un processo di espansione delle libertà reali delle persone di fare quello che desiderano per se stesse (Sen, 2001). Dal punto di vista di Sen, il benessere e le entrate di denaro solo in parte rendono conto dello sviluppo umano, che riguarda più l'espansione delle libertà individuali. L'approccio di Sen enfatizza la connessione tra l'individuo e la società, dato che nella sua quintessenza le libertà della persona sono un prodotto sociale. A questo proposito, Costa (2012) suggerisce che l'interconnessione tra l'individuo ed il sociale possa essere trovata nella fiducia nel *logos*, cioè nelle pratiche di gruppo discorsive e riflessive: per questo gli spazi dove gli studenti possono discutere e prendere decisioni che li riguardano sono di particolare pregnanza per lo sviluppo delle lo-

ro capacitazioni. Lo stesso approccio basato sulle capacitazioni è importante nella TVET perché permette di focalizzarsi sulle capacità delle persone di prendere decisioni in autonomia ed in condizioni di incertezza piuttosto che su *set di skills* definite in anticipo come necessarie a svolgere una determinata attività lavorativa (Wheelahan & Moodie, 2011).

Le pratiche che democratizzano il processo di scolarizzazione in un'ottica di incremento delle capacitazioni vanno pure incontro alle istanze della cosiddetta imprenditorialità per l'inclusione sociale, che cerca la crescita dando la possibilità di empowerment a settori più ampi della popolazione: se non tutti devono essere imprenditori per beneficiare di un siffatto tipo di educazione, tutti i membri della società hanno bisogno di essere più imprenditoriali (Volkman et al., 2009). Un approccio all'imprenditorialità legato a concetti quali sviluppo economico, liberalismo e democrazia è quello di Kyro (2006) secondo cui l'imprenditorialità da intendersi in senso ampio, cioè come creazione di nuove pratiche e rotture con i vecchi sistemi ed istituzioni, sia basata su transizioni culturali. L'imprenditorialità è dunque necessaria quando le idee di libertà e di cambiamento diventano essenziali per la sopravvivenza della società stessa. Secondo lo stesso Autore l'imprenditorialità va studiata sia come fenomeno individuale che collettivo, e si dimostra come questi livelli siano strettamente interconnessi.

In Europa, il bisogno di educare maggiormente all'imprenditorialità ed all'auto-impiego come possibilità dopo il diploma è stato recepito già a partire dall'Agenda di Lisbona nel 2000, e sta venendo implementato da politiche quali *Youth on the Move* all'interno dell'Agenda 2020 (European Commission, 2013). Dal 2006 il senso d'iniziativa e di imprenditorialità sono diventati una competenza in una prospettiva di *lifelong learning*, evidenziando come questa competenza – in accordo con Sen – vada ben oltre le sue implicazioni economiche, e sia necessaria per fronteggiare e trasformare in opportunità i cambiamenti nella vita lavorativa come nella vita sociale e privata. Sfortunatamente esiste ancora un gap in Europa rispetto alla creazione di una cultura imprenditoriale tipica di paesi quali gli Stati Uniti, ove più della metà delle 100 maggiori società quotate in borsa sono nate negli ultimi 20 anni (Volkman et al., 2009). Una delle sfide a livello europeo per uscire dalla recessione economica sarà la creazione di una competenza imprenditoriale nei suoi cittadini.

In un contesto globalizzato l'educazione all'imprenditorialità migliora l'appello dello studente agli occhi delle aziende: abilità quali innovare, pianificare, risolvere problemi e lavorare per progetti devono essere infatti possedute da ogni lavoratore nella società della conoscenza. Inoltre, l'educazione all'imprenditorialità è particolarmente importante nella TVET, dato che gli studenti sono più vicini al mondo del lavoro, ed avere le capacità di lavorare in proprio potrebbe rappresentare un'opportunità se non una necessità in periodi di crisi (CEDEFOP, 2011). La stessa educazione all'imprenditorialità, proprio perché fornisce allo studente maggiori opportunità di occuparsi dopo il diploma, potrebbe di riflesso aumentare la capacità della formazione tecnica e professionale di attrarre i migliori studenti (Badawi, 2013). In Italia, per esempio, l'ultimo rapporto OCSE (2013) riporta un aumento di giovani NEET – *Not in Employment or in Education and Training*, dunque né occupati né inseriti in un percorso formativo – del 5,1% alla fine del 2012. In termini assoluti, questo significa che il 21,4% dei giovani italiani rientrano nella categoria NEET, il terzo posto in Europa dopo Grecia e Turchia. Alla base di questa preoccupante situazione sempre più autori additano un sistema formativo autoreferenziale ed un'incapacità cronica della TVET di far fronte al bisogno di competenze che l'industria italiana richiede per poter generare innovazione e competere sui mercati globali (Gentili, 2012).

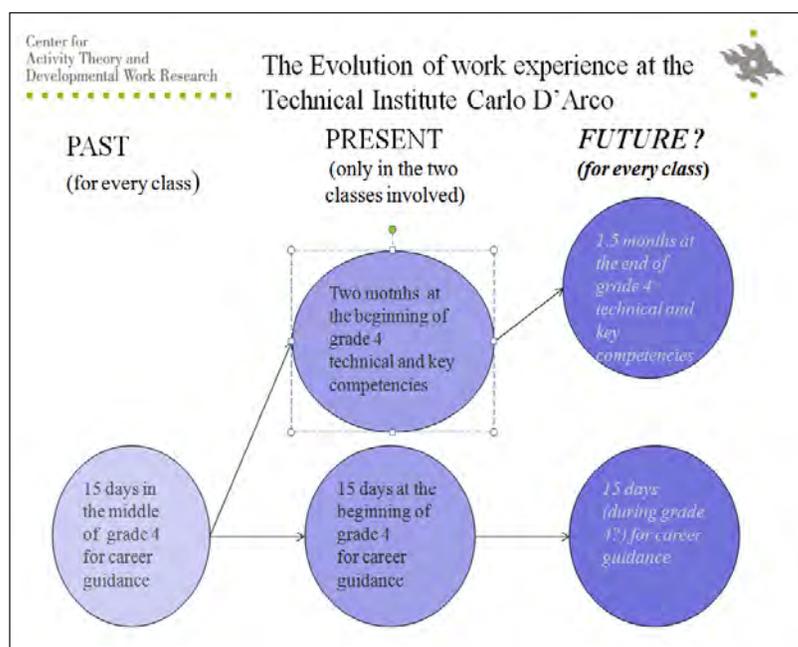
## 2. Il progetto di educazione all'imprenditorialità in contesti cooperativi

In linea con l'approccio culturale all'imprenditorialità e l'approccio delle capacità di Sen, il presente progetto mira a riavvicinare la formazione tecnica alle PMI attraverso un laboratorio cooperativo dove gli studenti possano qualificare la loro competenza relativa al senso di iniziativa e d'imprenditorialità. Il *framework* metodologico scelto è quello della Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT, *Cultural Historical Activity Theory*), che vede l'azienda ed la scuola come sistemi di attività separati ma interagenti. Essi sono infatti caratterizzati da diversi strumenti, comunità, divisione del lavoro, regole, scopi ed oggetto dell'attività; quando però gli studenti "attraversano i confini", cioè si spostano dalla scuola all'azienda e viceversa, come nei periodi di alternanza scuola lavoro, i due sistemi di attività condividono un comune obiettivo, la formazione dello studente. Attraversare i confini significa avere una concezione di competenza come capacità di fronteggiare problemi sempre nuovi ai confini delle organizzazioni, interfacciandosi con persone che vengono da altri contesti socioculturali; questo implica la necessità di trovare soluzioni ibride, utilizzando strumenti in modo nuovo o inventandone altri, e interagendo in team flessibili creati allo scopo e composti dai membri delle varie organizzazioni implicate nella soluzione del problema (Engestrom, 2004).

In questa ricerca si è costituito un laboratorio socioculturale di "attraversamento dei confini" (*boundary crossing laboratory*) dove gli studenti, assieme ai loro insegnanti e *tutor* hanno discusso e risolto i problemi che si sono presentati a causa della contemporanea appartenenza degli studenti a due sistemi di attività quali scuola e lavoro. Da un lato lo studente è visto come membro attivo – dunque risorsa – che contribuisce a plasmare la cultura organizzativa; dall'altro lato questa diversità fa sì che questi possa portare nuove idee e contribuire al cambiamento organizzativo. Per stimolare il senso di iniziativa e di imprenditorialità degli studenti è necessario tuttavia un evento scatenante perché questi, in un'azione collettiva, mobilitino la sua *agency* intesa come senso d'iniziativa. La teoria storico culturale dell'attività si è rivelata essenziale essendo una metodologia interventista per il cambiamento sociale che trae origine nel pensiero di Marx e Vygostky e nel bisogno, avvertito durante la rivoluzione russa, di cambiare la società attraverso uno sforzo collettivo (Sannino, 2011). Da un lato il laboratorio permette una partecipazione attiva e democratica degli studenti che insieme ai loro tutor ed insegnanti prendono decisioni importanti per loro, creando così capacità per nuovi funzionamenti in linea con l'approccio di Sen. Dall'altro il laboratorio di trasformazione delle pratiche è in linea con le istanze di libertà e trasformazione collettiva delle pratiche, caratteristiche dell'approccio culturale all'imprenditorialità di Kyrö.

Per organizzare questo laboratorio è necessario che il ricercatore raccolga sul campo materiali che possano suscitare il confronto dialettico. Di solito di stratta di interviste, documenti, filmati che ritraggono le normali attività che sono compiute in azienda. Questi materiali, che vengono selezionati per essere discussi durante i laboratori, cercano di illustrare gli aspetti che il ricercatore ha individuato come problemi dell'agire organizzativo che, in una prospettiva socioculturale, diventano opportunità per generare innovazione, apprendimento e cambiamento delle pratiche. La presenza dei materiali e dei punti di vista dati dalle diverse appartenenze degli attori provoca una discussione costruttiva: i partecipanti procedono ad un'analisi dell'attività e la ricostruiscono in uno sforzo di design ed implementazione chiamato ciclo di apprendimento espansivo (Engestrom & Sannino, 2010). Durante questa sequenza i partecipanti iniziano con

l'analizzare il presente sistema dell'attività, ne tracciano le origini storiche e poi cominciano a delinearne gli sviluppi possibili. I partecipanti al laboratorio iniziano a condividere un'un'idea *in nuce* di nuovo sistema dell'attività che viene poi arricchita di dettagli pratici, messa in pratica e monitorata con tutti i relativi e perfezionamenti anche in considerazione dei mutati rapporti coi rapporti di attività confinanti. Si potrebbe dunque affermare che durante i laboratori di attraversamento dei confini i partecipanti ed in particolare gli studenti, possono trasformare le idee in azione, mostrando dunque senso d'iniziativa e d'imprenditorialità.



Il diagramma sopra mostra uno stimolo *mirror* utilizzato durante i laboratori; si tratta di un possibile modo di concettualizzare l'evoluzione dello *stage* presso l'Istituto: da due settimane in classe quarta ad un mese e mezzo alla fine del quarto anno o all'inizio della quinta. Si passa così dallo stage breve, avente finalità puramente orientative ad una prospettiva di alternanza scuola-lavoro, che prevede l'acquisizione di competenze tecniche che potrebbero essere apprese nel contesto scolastico, ma anche delle competenze relative al *lifelong learning*, in particolar modo il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Nel diagramma, che è stato messo a punto dal ricercatore per scatenare la discussione sul tema dell'evoluzione dello stage al Carlo D'Arco – quindi far avanzare i partecipanti nella riflessione – si può notare l'importanza data alla prospettiva storica durante l'analisi – passato presente e futuro, principio cardine della Teoria Storico Culturale dell'Attività.

### 3. Il contesto della ricerca

Il Carlo d'Arco, divenuto autonomo nel 1970, è stato per anni l'unico Istituto per Geometri di Mantova. La scuola è fortemente radicata nel territorio perché ne sono usciti quasi tutti i professionisti del settore. Le forme di collaborazione con

il Collegio dei Geometri, le associazioni di categoria e gli Enti Locali sono frequenti. Negli anni la scuola ha compiuto ogni sforzo per essere parte del territorio di riferimento e consentire agli alunni un proficuo inserimento lavorativo. Il mondo dell'economia e dell'impresa, sino a pochi anni or sono, ovvero prima della crisi che ha avuto sul settore dell'edilizia un impatto molto pesante, ha risposto con spirito collaborativo ad ogni richiesta di cooperazione. Questo è probabilmente sempre avvenuto per la consapevolezza che la formazione dei futuri addetti fosse un poco anche dovere e interesse dell'impresa. I confini, in buona sostanza, hanno sempre avuto una discreta permeabilità per almeno altre tre ragioni. La prima è data dal fatto che il 12% degli alunni proviene da famiglie che possiedono un'impresa di costruzioni o uno studio professionale di geometra, architetto o ingegnere. La seconda è insita nella modalità che da sempre regola l'accesso alla professione di Geometra attraverso l'iscrizione al Collegio. L'esame deve essere preceduto da diciotto mesi di praticantato svolto in uno studio sotto la supervisione di un geometra. Quella che Nonaka e Tacheuchi (1996) avrebbero definito "socializzazione delle competenze" era già stata scritta in un Regio Decreto. Insomma è previsto dalla legge che la pratica integri le conoscenze teoriche acquisite a scuola. La terza ragione è data dal fatto che quasi tutti i docenti delle discipline tecnico-professionali sono autorizzati a svolgere la libera professione. La conoscenza del mondo esterno, il fatto che i docenti si collocassero già in una zona di confine tra la scuola e l'azienda, ha notevolmente facilitato l'accettazione della ricerca in epigrafe all'interno della scuola nonché il reperimento delle aziende e dei tutor aziendali. Sono state individuate, quali luoghi per l'apprendimento in alternanza, la più importante azienda edile del mantovano, la Bottoli Costruzioni, la Cooperativa Muratori "La Leale" e l'Ufficio Tecnico della Provincia. La ricerca ha coinvolto 13 studenti provenienti da due classi quinte. L'esperienza ha destato la positiva attenzione del territorio e l'immediato coinvolgimento della Camera di Commercio, dell'Associazione Industriali e dell'Assessorato all'Istruzione dell'Amministrazione Provinciale. Il distacco dalle lezioni dei partecipanti alla ricerca era stato pianificato con largo anticipo in appositi consigli di classe. Si voleva con ciò dar modo ai docenti di organizzare le attività didattiche con tempi e ritmi funzionali tanto al gruppo dei partecipanti alla ricerca che agli altri. Dopo aver concluso il quarto anno scolastico i ragazzi hanno effettuato un percorso di alternanza scuola lavoro di due mesi accompagnato da un laboratorio di attraversamento dei confini a cadenza settimanale. Il ricercatore ha svolto osservazione partecipante nelle classi e nelle varie aziende e cantieri dove gli studenti prestavano servizio.

I problemi su cui i ragazzi si sono dovuti cimentare sono stati di tre ordini. Innanzitutto sul posto di lavoro è stata criticata la loro mancanza di competenze, in alcuni casi anche conoscenze teoriche che, secondo i *tutor*, i ragazzi avrebbero dovuto acquisire in classe. Alcuni studenti hanno visto scarseggiare la supervisione da parte dei *tutor* aziendali; per tutti il problema fondamentale è stato che diversi insegnanti nelle classi di appartenenza hanno proseguito con il programma, e quindi i ragazzi si sono trovati spiazzati anche in previsione dell'Esame di Stato alla fine dell'anno scolastico.

#### 4. I risultati d'apprendimento dell'esperienza

I risultati di apprendimento della ricerca sono stati di tre tipi. In primo, luogo un questionario a risposta multipla basato sulle conoscenze, abilità e attitudini relative alla competenza chiave europea sul senso d'iniziativa e di imprenditorialità

ha misurato un incremento dovuto allo *stage* ed ai laboratori di attraversamento dei confini. Un secondo risultato d'apprendimento cerca d'indagare i significati attribuiti dai partecipanti all'esperienza alla competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, nonché ai laboratori di attraversamento dei confini. Un terzo tipo di *outcome* riguarda i poster realizzati dai ragazzi durante i laboratori per riassumere quanto discusso.

Il primo risultato d'apprendimento dell'esperienza è stato fornito un questionario a risposta multipla sul senso d'iniziativa e d'imprenditorialità che, compilato dai soli studenti, ha cercato di indagare le conoscenze, abilità ed attitudini relative a questa competenza chiave. Per ciascuna di esse, il questionario chiedeva se c'era stato un miglioramento, a che livello EQF (European Qualification Framework<sup>1</sup>) questi si situava, e l'importanza attribuita per il proprio futuro professionale. Fra le conoscenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, gli studenti partecipanti all'esperienza hanno aumentato particolarmente la conoscenza relativa alle pratiche professionali sul posto di lavoro fino ad un livello EQF 4; esso implica una "conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio" (European Commission, 2008, p. 12). Altre conoscenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sono state incrementate ad un livello EQF 3, cioè "di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio" (ibidem). Nello specifico, si tratta di conoscenze relative di: opportunità e limiti sul posto di lavoro; opportunità di lavoro una volta diplomati; la posizione etica e morale dell'impresa all'interno della quale si è effettuato lo *stage*, cioè in quale modo quello che fa l'azienda aiuta la società. Questa domanda era particolarmente importante in un'ottica delle capacitazioni cioè di sviluppo umano: l'individuo ed il gruppo devono poter creare valore per se stessi e per la comunità all'interno della quale sono inseriti. Un tipo di conoscenza che secondo gli studenti durante l'esperienza non è stata incrementata è quella relativa ai servizi per lo studente nell'istituto, sui quali però gli studenti si attribuiscono un livello EQF 3.

Per quello che riguarda le abilità collegate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, gli studenti hanno imparato a comunicare le loro idee ed a lavorare in gruppo ad un livello EQF 4, cioè "una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio" (European Commission, 2008, p. 13). Queste abilità sono particolarmente importanti in un contesto di apprendimento cooperativo, e sono probabilmente collegate alle discussioni dei problemi durante i laboratori per trovare una soluzione comune. Altre *skill* maturate durante l'esperienza ad un livello EQF 3, cioè "una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni" (p.13) sono: il lavoro per progetti, la pianificazione, il problem solving, le capacità di negoziare una soluzione e di organizzare autonomamente le attività legate alla scuola o al lavoro.

Tra le abilità collegate alle 7 competenze chiave europee, gli studenti sentono come conseguenza dell'esperienza di avere un'ottima capacità di presa di rischio

1 European Qualification Framework: si tratta del quadro comune europeo per il riconoscimento delle competenze d'uscita dai percorsi formativi; lo scopo è favorire la mobilità all'interno degli Stati Membri; si spazia dal livello 1 (certificazione obbligo istruzione) al livello 8 (dottorato di ricerca).

e di perseveranza, e buone attitudini collegate a: l'autostima, la creatività, la presa d'iniziativa, la pienezza di risorse, il *self-management* e la capacità di giudicare i propri punti di forza e di debolezza. Presi nell'insieme, questi dati indicano un aumento della competenza riguardante il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità da collegarsi tra il livello 3 dell'EQF, cioè all'assumersi "la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio", ed il livello 4, il "sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti" (European Commission, 2008, p. 13). Tali livelli sono in accordo con il livello di scolarizzazione di studenti all'inizio della classe V, cioè tra il livello 3.- risultato d'apprendimento per le qualifiche triennali rilasciate dagli Istituti Professionali- ed il livello 4, risultato per i diplomi rilasciati dagli istituti tecnici; si veda a tal proposito ISFOL (2012).

Il secondo risultato d'apprendimento è dato dalle risposte a cinque domande aperte che indagano il significato attribuito da tutti i partecipanti (studenti, ma anche tutor ed insegnanti) alla settima competenza europea ed al laboratorio di attraversamento dei confini. In una prospettiva interpretativa della competenza è molto importante poter indagare i significati attribuiti all'esperienza ed all'oggetto della ricerca dai partecipanti. È proprio qui che emerge la valenza cooperativa del laboratorio, il lavorare assieme per risolvere problemi. Interrogati su cosa sia il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, i partecipanti, soprattutto studenti, fanno emergere una dimensione di impegno e responsabilità sul posto di lavoro. Esiste poi una seconda dimensione agentiva e trasformativa: risolvere problemi, mettersi in gioco, prendere l'iniziativa. Una terza dimensione residuale riguarda poi la creatività. È poi interessante notare come secondo i partecipanti la settima competenza chiave possa essere mobilizzata in autonomia ma anche cooperando con altri, ma soprattutto che sia messa in campo sì sul lavoro, ma anche negli altri ambiti della vita, in un'ottica dunque di *lifelong learning*.

La seconda domanda riguarda quello che i partecipanti pensano di avere guadagnato dalla partecipazione ai laboratori. Una prima dimensione riguarda una migliore comprensione, sia delle pratiche lavorative che del punto di vista degli altri partecipanti. Vi è poi una migliorata comunicazione e relazione tra le parti, quindi tra studenti, *tutor* ed insegnanti. Un ultimo apprendimento riguarda l'*agency*: maggiore capacità di esternare e proprie idee e partecipando attivamente agli incontri.

La terza domanda riguarda i vantaggi del laboratorio di attraversamento dei confini. Vi sono due categorie di vantaggi: una è per così dire 'fattuale', riguarda cioè l'avvicinare il posto di lavoro e la scuola; il ricevere un *feed-back* dalle altre parti, ma anche aumentare le abilità degli studenti. Fra i vantaggi della seconda categoria, quelli 'relazionali', vi sono il lavorare assieme per risolvere problemi, il mettere avanti le proprie idee, e che qualsiasi problema possa essere discusso.

Una quarta domanda riguarda quali sono gli svantaggi del laboratorio. Premesso che un quarto delle risposte dicono che non vi sono svantaggi perché ogni problema può essere discusso durante i laboratori, vi sono tre tipi di problematiche. La prima riguarda questioni di partecipazione: non tutti gli studenti hanno partecipato attivamente; è possibile solo per un numero limitato di studenti; alcune volte si può essere timorosi di esporre il proprio punto di vista; e si può essere fraintesi. Alcuni contro sono invece dovuti alla struttura del laboratorio: più incontri sarebbero stati per esempio necessari per implementare la 'visione' di un nuovo modello di alternanza scuola lavoro nell'Istituto; alle volte i problemi discussi non erano quelli più importanti per gli studenti, in sostanza legati all'impressione di 'rimanere indietro' rispetto ai compagni che in classe seguivano le lezioni curricolari. Una terza categoria di svantaggi ha riguardato l'or-

ganizzazione del progetto: ancora una volta emerge il problema più cogente degli studenti, cioè che gli insegnanti stavano insegnando al resto delle classi mentre questi effettuavano il periodo di *stage*. Alcuni hanno criticato l'esperienza lavorativa perché troppo lunga o troppo corta, oppure nel periodo sbagliato, troppo cara per l'azienda, e perché la cooperazione tra scuola e mondo del lavoro era ancora insufficiente.

La quinta domanda chiedeva consigli su come migliorare l'esperienza composta di alternanza scuola lavoro e laboratori di attraversamento dei confini. Le risposte riguardano il tempo (cioè quanto lunga e quando), il quali studenti coinvolgere, ed una migliore pianificazione (delle visite in cantiere, degli incontri di presentazione del progetto, delle aziende da coinvolgere). In sintesi, le risposte alle domande aperte sottolineano la dimensione cooperativa del laboratorio, che impegna tutte le parti in un sforzo comunicativo e di comprensione reciproca per la risoluzione dei problemi.

Un terzo tipo di *learning outcomes* riguarda i poster prodotti dai ragazzi e studiati come concetti mentali condivisi, in linea con la teoria dell'apprendimento espansivo (Engeström, Pasanen, Toiviainen, & Haavisto, 2005) che vede il processo di apprendimento all'interno del laboratorio come una sequenza di fasi. In questo contesto i cartelloni sarebbero prodotti dell'elaborazione di gruppo, dunque concetti condivisi, che guidano poi le azioni individuali dei partecipanti – soprattutto gli studenti sul posto di lavoro. Alla fine di ciascun laboratorio ai ragazzi veniva dato il compito di riassumere i concetti più interessanti dando un nome al cartellone: un poster riguarda 'la propositività' sul posto di lavoro, mentre altri due lo 'stage ideale'.

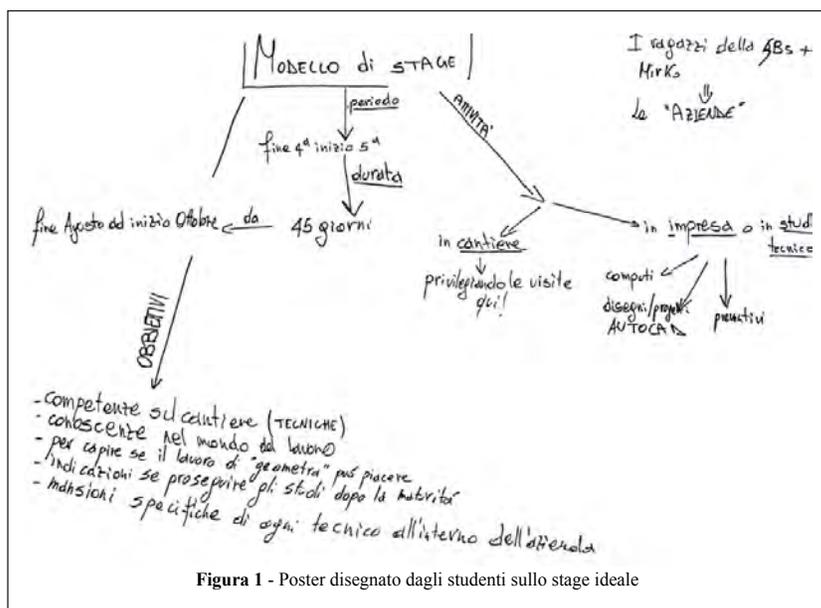


Figura 1 - Poster fatto dagli studenti: Il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sul posto di lavoro

Questo cartellone è scaturito da un laboratorio dove un gruppo di studenti si era lamentato del fatto che il proprio tutor li aveva lasciati soli senza far nulla in ufficio per qualche giorno. Durante il laboratorio sia i tutor lavorativi che gli insegnanti avevano suggerito ai ragazzi che erano questi ultimi a doversi comportare in modo proattivo, cioè con senso d'iniziativa; l'idea principale è stata poi arricchita di diverse indicazioni per l'azione. Il poster illustra il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sul posto di lavoro così come visto dallo studente. In esso appaiono alcuni elementi degni di nota: l'autonomia dello studente nel darsi degli obiettivi e raggiungerli; l'assunzione di responsabilità necessaria quando si lavora in azienda, ed il rapporto con il tutor, essenziale per poter trasformare lo stage in un'autentica esperienza d'apprendimento. Lo studente dovrebbe fare sempre domande al tutor, dimostrando interesse per quello che svolge, e quando vi sono problemi andare da lui con delle proposte di soluzione già pronte, mostrandosi così propositivo. Gli altri due poster riguardano invece l'esperienza lavorativa ideale.



Questo primo poster sullo *stage* ideale ne mostra il processo: ancora una volta il rapporto col tutor è giudicato essenziale perché la permanenza in azienda sia fruttuosa: si tratta di un vero e proprio rapporto educativo (come definito da un insegnante durante i laboratori) per socializzare lo studente alle pratiche lavorative dell'azienda. Emergono poi alcune modalità di lavoro che sono anche abilità cardine del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità: autonomia, capacità di lavoro per progetti, impegno e determinazione.



L'ultimo poster eseguito dagli studenti mostra il modello di stage ideale; questi si estende da fine Agosto a fine Ottobre per una durata di 45 giorni, così da non sovrapporsi eccessivamente alle lezioni curricolari, tra la fine del IV e l'inizio del V anno, di modo che gli studenti abbiano già un discreto bagaglio di competenze tecniche da poter mostrare in azienda. I suoi obiettivi riguardano sia l'acquisizione di competenze tecniche sul cantiere che potrebbero essere imparate anche in classe, ma anche e soprattutto quella conoscenza socioculturale che deriva dal prendere parte attivamente alle pratiche lavorative quotidiane, apprendendo sia quelli che sono i propri doveri ma anche come interfacciarsi alle altre professionalità con le quali si lavora. Lo scopo è quello di orientare lo studente per iniziare a sperimentarsi nel ruolo di geometra e fornendo indicazioni su quale percorso intraprendere una volta diplomati. I tipi di attività che un buon stage per geometri dovrebbe contemplare sono sia visite in cantiere – definita da un insegnante come “laboratorio di esperienza che deve essere vissuta in prima persona”, misurazioni e supervisione stato di avanzamento dei lavori; sia lavoro in azienda inteso come compiti generici, disegno con software Autocad e stesura di preventivi.

## Conclusioni

In base alla classificazione dei tipi di apprendimento al confine fra le organizzazioni tracciato da Akkerman e Bakker (2011) si possono identificare due forme di apprendimento avvenute durante i laboratori di attraversamento dei confini: riflessione e trasformazione. Nella riflessione “si enfatizza il ruolo dell'attraversamento dei confini nel comprendere ed esplicitare le differenze tra le pratiche e così apprendere qualcosa di nuovo circa le proprie pratiche e quelle degli altri” (p. 145). Vi sono diverse evidenze raccolte attraverso i risultati d'apprendimento che vanno nella direzione del processo di apprendimento ai confini chiamato riflessione. Una prima evidenza proviene nelle risposte aperte, ed in particolare

nelle domande aperte, dove i partecipanti dichiarano che dalla partecipazione ai laboratori hanno raggiunto una migliore comprensione delle pratiche lavorative (soprattutto studenti) e dei punti di vista degli altri partner (tutti i partecipanti, studenti, insegnanti e tutor); dunque, un laboratorio cooperativo di attraversamento dei confini ha tra i suoi vantaggi una atmosfera di riflessione collettiva. Come evidenziato da un altro risultato d'apprendimento, il cartellone sulla positività sul posto di lavoro, gli studenti assieme ai loro insegnanti ed ai tutor hanno potuto riflettere su come mostrare il senso d'iniziativa: questa riflessione durante i laboratori ha dato suggerimenti per l'azione sul posto di lavoro orientando le condotte degli studenti: fare domande, migliorare la relazione col proprio tutor, mostrarsi attivi, e andare con proposte di soluzione man mano che i problemi si presentavano. Il significato del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale è dunque il sapere cogliere le opportunità di apprendimento che si presentano sul posto di lavoro; si tratta dunque di un ingrediente chiave emerso durante i laboratori utile per massimizzare l'apprendimento sul posto di lavoro in un'ottica proattiva.

Il secondo e più 'avanzato' processo d'apprendimento dei confini delineato da Akkerman & Bakker (2011) nella loro *literature review* è quello della trasformazione. Questo processo porta a "profonde trasformazioni delle pratiche, e, potenzialmente, anche alla creazione di pratiche al confine" (p. 145). Secondo gli Autori questo tipo di processo è possibile solo quando gli appartenenti ad una o più organizzazioni si imbattono in un problema rilevante che quindi necessita di una soluzione: i problemi rilevanti, quelli che attivano l'agency del gruppo, sono visti come fonte di cambiamento dunque apprendimento. Il bisogno sentito nell'Istituto oggetto della ricerca era la trasformazione dello *stage* di due settimane presso le aziende al quarto anno in un evento maggiormente formativo. Per questo si è ricorsi allo strumento dell'alternanza scuola lavoro della durata di due mesi. Oggetto della discussione durante i laboratori è stato dunque la trasformazione dell'esperienza lavorativa, come mostrato anche dai due artefatti prodotti dagli studenti sullo *stage* ideale e dal materiale *mirror* sull'evoluzione dell'esperienza lavorativa proposto dal ricercatore durante i laboratori.

Anche se non si è potuti arrivare ad una immediata realizzazione di altre esperienze di alternanza scuola lavoro al Carlo D'Arco, e quindi si potrebbe dire che il sistema d'attività è temporaneamente 'regredito' verso sue forme meno 'evolute', nei prossimi anni si potranno vedere i risultati del progetto che ha lasciato strascichi molto positivi al Carlo D'Arco. I docenti che hanno partecipato in prima persona al progetto hanno modificato il loro modo di considerare l'apprendimento per competenze ed apprezzano le forme di apprendimento cooperativo. La crisi economica e la carenza di finanziamenti hanno reso difficoltosa l'immediata prosecuzione dell'esperienza, ma proprio nell'anno scolastico in corso ne è ripresa l'organizzazione. La provincia di Mantova, individuata dalla Regione quale luogo ottimale per azioni pilota, dopo un anno di confronti su tavoli appositamente costituiti, ha infatti emesso alcuni bandi per la realizzazione di azioni sperimentali di orientamento atto a facilitare l'occupabilità. Questo si coniuga con altre azioni dell'Ufficio Scolastico territoriale e della CCIA ad individuare un modello di alternanza che preveda materiali, risorse e procedure comuni. L'Istituto d'Arco-d'Este, quale capofila di una rete che coinvolge organizzazioni locali e altre due scuole ha presentato un progetto che punta ad approfondire ed estendere il lavoro laboratoriale sopra descritto. Non ci nascondiamo le difficoltà che questo percorso potrebbe incontrare, ma certo aiuterebbe soprattutto quei ragazzi che non trovano nel chiuso dell'aula e con modalità tradizionali la risposta ai loro bisogni.

Per chiudere questo capitolo si giunge a definire a due possibili direzioni per lo sviluppo di laboratori cooperativi a modalità socio-culturale fortemente partecipata; si tratta di immaginare quella che in termini vygotiskiani sarebbe la zona di sviluppo prossimo dell'educazione all'imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. Da un lato questa è una forte integrazione tra scuola e lavoro, tanto che l'esperienza lavorativa dovrebbe diventare parte del processo scolastico. Questo è possibile in linea teorica anche in Italia, paese la cui legislazione avanzata in materia di alternanza scuola lavoro, permette allo studente di trascorrere periodi di lunghezza indefinita presso le aziende e di poter sviluppare le stesse competenze che imparerebbe in aula a scuola. Purtroppo però questo è molto difficile in pratica: in diversi Istituti dell'Emilia Romagna al ricercatore è stato negato l'assenso a svolgere ricerche che comprendessero lunghi periodi di stage in azienda durante l'anno scolastico perché portatori di eccessivi stravolgimenti organizzativi nell'attività degli Istituti e poco compatibili con la struttura degli orari e la rigidità degli organici. Da questo versante, la regione Lombardia è decisamente più avanzata di altre regioni e più coraggiosa nell'affrontare percorsi di alternanza scuola lavoro ed integrazione scuola-impresa, come indicato dalle statistiche sul tema (Zuccaro, 2012). La seconda zona di sviluppo prossimo dell'educazione all'imprenditorialità nella TVET è che questa non si dovrebbe limitare allo stage in azienda o a laboratori cooperativi; anche la scuola dovrebbe educare all'imprenditorialità: in classe si potrebbero adottare diverse modalità di lavoro che ne permettono l'accrescimento: laboratori, lavoro in gruppo, per progetti, pianificazione, educando lo studente anche in classe all'autonomia ed all'iniziativa personale (Van Gelderen, 2012).

In entrambi queste direzioni di ricerca il laboratorio cooperativo avrebbe un ruolo fondamentale. Nell'integrazione scuola-impresa un laboratorio di attraversamento dei confini cercherebbe di avvicinare scuola ed impresa con nuove pratiche di confine. Nel caso invece dell'insegnamento dell'imprenditorialità in classe, si potrebbero coinvolgere gli insegnanti in un laboratorio cooperativo dove, con l'aiuto di altri punti di vista quali aziende, parti sociali ma anche studenti, si discuterebbe su come implementare l'insegnamento di questa competenza nelle classi nello specifico contesto. La sfida sarebbe quella di far diventare gli insegnanti modelli per i loro studenti – detto in altre parole, arrivando essi stessi ad insegnare l'imprenditorialità in modo imprenditoriale.

## Riferimenti

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. doi:10.3102/0034654311404435
- Badawi, A. A. (2013). TVET and entrepreneurship skills. In *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 275–308). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Bahri, S., & Haftendorn, K. (2006). *Towards an Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary School*. UNESCO Publishing.
- Cedefop. (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo welfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2).
- Engestrom, Y. (2004). The new generation of expertize: seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145-165). New York: Routledge.
- Engeström, Y., Pasanen, A., Toiviainen, H., & Haavisto, V. (2005). Expansive learning as collaborative concept formation at work. *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*, 47-77.

- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. [Article]. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: DOI 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- European Commission. (2008). *The European qualification framework for lifelong learning*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture)
- European Commission. (2013). *Europe 2020: Europe's growth strategy*. Luxembourg Retrieved from [http://europa.eu/pol/index\\_en.htm](http://europa.eu/pol/index_en.htm).
- Garlick, S., Taylor, M., & Plummer, P. (2007). *An enterprising approach to regional growth*. Adelaide: NCVET.
- Gentili, C. (2012). Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa. *Annali della Pubblica Istruzione*, 139(Tra scuola e lavoro), 123-152.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT REVIEWS*, 4(3), 233-269.
- ISFOL. (2012). *Le competenze per l'occupazione e per la crescita*. OECD. (2010). *SMEs, Entrepreneurship and Innovation*. OECD Publishing Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264080355-en>.
- Kyro, P. (2006). *Entrepreneurship Education and Finnish Society*. OECD. (2013). *Employment Outlook 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Long Range Planning*, 29(4), 592.
- Sannino, A. (2011). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, IX(3), 104-114.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*: Oxford Paperbacks.
- Van Gelderen, M. (2012). Individualizing Entrepreneurship Education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- Volkman, C., Wilson, K. E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: from competencies to capabilities*. NSW Department of Education and Communities.
- Zuccaro, A. (2012). Alternanza scuola lavoro: lo stato dell'arte. *Annali Della Pubblica Istruzione*, 139(Tra scuola lavoro), 227-250.



# Organizzare efficacemente il Cooperative Learning in tutte le classi: l'utilizzo del "Dual Objective" per ottenere migliori risultati affettivi e cognitivi

## Well-structured Cooperative Learning in all classrooms: using the Dual Objective to maximize affective and cognitive gain

Paul Vermette

Niagara University – USA - pjev@niagara.edu

Cindy Kline

Niagara University – USA - cmckline@roadrunner.com

### ABSTRACT

The authors contend that the research evidence involving Cooperative Learning as a powerful teaching strategy is unprecedented in educational history and is voluminous in breadth. They say that the research supports its use across diverse nations and cultures, across disciplines, with both genders and with all age groups (including higher education). They lament that more educators don't use it, but they also fear that a greater concern is teachers using badly designed attempts: usually conceptualized as "groupwork", which fails to meet the specs of the research studies and holds no special promise of success. However, the design and implementation of well-structured Cooperative Learning, as exemplified in their model called The Dual Objective, results in greater conceptual gain, cognitive skill improvement, social skill development and better self-management by students. This paper explains both Cooperative Learning (CL) as a general category of instructional design and the specific features of the Dual Objective (DO).

Gli autori sostengono che le innumerevoli ricerche che presentano il Cooperative Learning come una potente strategia di insegnamento è senza precedenti nella storia educativa, soprattutto per il loro numero. Le ricerche documentano come il cooperative learning sia interculturale, poiché il suo utilizzo è trasversale in diverse nazioni e culture, attraverso le discipline, con entrambi i generi, e a tutte le età della vita. Gli autori considerano che pur alla luce degli effetti positivi, il cooperative learning viene poco utilizzato, ed esprimono anche il timore e la preoccupazione che molti insegnanti realizzano tentativi mal progettati: solitamente infatti il cooperative learning viene concettualizzato come "lavoro di gruppo", che non riesce però a soddisfare le caratteristiche espresse dagli studi di ricerca e che ne permettono l'efficacia. Tuttavia, la progettazione e l'attuazione del Cooperative Learning ben organizzato, come esemplificato nel loro modello chiamato "Dual Objective", si traduce in un arricchimento della prospettiva pedagogica, un miglioramento di abilità e competenze, lo sviluppo di competenze sociali e una più efficace autogestione da parte degli studenti.

### KEYWORDS

Affective skills, assessment, Cooperative Learning, Dual Objective, feedback, groupwork, Habits of Mind, positive interdependence, process/product. Abilità sociali, valutazione, Cooperative Learning, obiettivo duale, feedback, lavoro di gruppo, disposizioni della mente, interdipendenza positiva, prodotto/processo.

## 1. Introduction: What is Cooperative Learning?

Please carefully consider the descriptions of two 8<sup>th</sup> grade classrooms in which students are learning math. Please compare and contrast the two classrooms.

### Room 101

During the one-hour class, students work in small groups of 3-4 that have been used during a portion of each day for the past three weeks. Students were assigned to the various groups by the teacher, who gave every student a specific role: group leader, materials handler, recorder/scribe, and perception-checker. Four separate times during class, the room changed from a large group to these teams, and during the team time, the students (a) solved a batch of problems related to the new content, (b) checked each other's developing understanding of the material (c) designed new practice problems for fellow classmates to solve, and finally (d) jointly filled out a reflection sheet that showed what they had learned and how well they had worked together. The teacher did some large group presentation work, but her major role during the class session was moving from group to group asking pointed questions to individuals about what they learning, what others in the team were thinking, about other possible solutions to the problems, how they were feeling about the group's effectiveness and/or providing feedback as appropriate.

### Room 102

Working at the same time and with the same resources, students in this room spent the first half of class watching the teacher demonstrate solutions to various mathematical problems. Twice the students were told to stop their thinking and get in small groups (on their own), to figure out how to solve the problems. After 15 minutes of the groups doing the given task, volunteers from each group were asked to go to the board and write their answers to various items, until all were shown. In the second group activity, the teams were given a 20 point quiz and asked to take it together, turning in one paper with all four names on it. This teacher did not want to interfere with student learning, so he used the group time to correct the previous night's assignments in order to return them before the end of class.

While we are not sure of what you may have seen as you compared these two scenarios, we saw vast and important differences. While both classes appeared to be active and using student-to-student interaction, the first fits our understanding of Cooperative Learning and the second can best be called groupwork. The research base on well-structured Cooperative Learning is enormous and suggests that it is the single most powerful intervention we can use in any subject and at any level of education (Ellis, 2005); that same thing cannot be said of groupwork. We hope by your reading this article, that you will discover, or confirm how to do the latter effectively in your own classes.

So let's return to our classrooms as examples....what **differences** did we see in the two scenarios? While there are many, here are three which are key:

In scenario one, the teacher moves about the room, interacting with individuals and teams, effectively giving feedback while learning and student activity were actually happening. In scenario two, the teacher assigned tasks and stepped away, leaving the students to work alone, without the benefit of his interven-

tions. Compared to groupwork, teachers using well-structured CL are far more likely to ask good thought-provoking questions, use warmer and more inviting language and do less “disciplining” (Gillies, 2006), resulting in a more productive learning environment.

In scenario one, the teacher has carefully and thoughtfully created the teams herself, assuring that the students will encounter challenging ideas, meet and deal with interesting people unlike themselves and have opportunities to experience the benefits of diversity. Left to their own devices to build teams, as was done in scenario two, students will seldom leave their comfort zones, rarely encounter people unlike themselves, and have little need to work through a difference of opinion with a colleague, or to have to explain their ideas with great care. Mitchell, Reilly, Bramwell, Solonosky and Lilly (2004), suggest that they create “play” or “friend” groups. Simply put, when students self-select their groups, they might be happy, but they will think deeply less often, less carefully and they will lose opportunities for affective growth from real (potentially dissenting) discussion, as is encountered in everyday life.

Finally, if you look closely you will see that the structure in room 101 forces every student to be held accountable for learning the new material. In groupwork, one student often does the work (and therefore, the learning) while the others take credit without learning for themselves. Also a system has been designed in room 101 where for one student to succeed, others in the group must do so also. This factor is called positive interdependence (Johnson and Johnson, 1989) and is a huge difference in the way work gets done and the way relationships get built in the two scenarios. Students are far more likely to care about each other and help each other in a well-structured CL setting than in “small group learning” (Gillies, 2004; Webb and Farivar, 1994).

If you saw these three differences (and maybe others), wonderful! You will enjoy reading the rest of the article for it will validate your beliefs and practice and maybe push you to rethink a few of your specific strategies, or include some new ones. You are probably committed to developing 21<sup>st</sup> Century skills in your students and wish them to succeed in all of life’s challenges, not just passing examinations. You may recognize the real purpose of education as rooted in the development of dispositions or Habits of Mind (Costa and Kallick, 2014), which CL facilitates very effectively.

If you saw none of these differences, please read this article carefully and again several more times. Talk to a colleague about what you think the article says and ask what he or she thinks of the suggestions offered. Visit a CL-based classroom and think about the two math classes you read about here. But, please do continue reading now; it may change your world.

If you saw some of the differences we cited or had a sense of the differences, continue reading with the distinct notion of experimenting within your existing practice. Perhaps ignore the theory (although it offers a mountain of evidence) and concentrate on practical changes to your current strategies considering the way young people construct knowledge through experience. Perhaps concentrate efforts on the development of a classroom environment where students can actively practice working through the social skills they will need for success in life, in tandem with their academic knowledge. Perhaps create the classroom where students experience the promise of “community”, and recognize their part and value in it. Perhaps provide the experiences where young people are shaped by their interaction with others. Well-structured CL builds a sense of community WITHIN A CLASSROOM (Glasser, 1986) which allows students to experience fun, freedom, power, and a true sense of belonging. Best of all, the affective skills

practiced (and learned) through well-structured CL are immediately accessible, completely transferrable and linked directly to academic gains.

To us, well-structured Cooperative Learning is best described as follows:

Cooperative Learning teams are relatively permanent, teacher built, 2,3 or 4 person teams of diverse students working together to solve problems, (individually) master new ideas, hone social skills, develop intra-personal habits of thinking and acting and who are partially responsible to and for their teammates.

No matter which category you fell into while doing the room comparisons, keep reading and thinking about these differences, our description above, and consider the possibilities.

## 2. Why do Cooperative Learning?

There are four major reasons to develop a teaching style that features cooperative learning in philosophy and practice. As you continue, identify opportunities that are relevant to your particular situation and consider where opportunities exist within your own curricula.

### 2.1. Talk leads to learning

Despite the old school adage, “keep quiet and listen...and you’ll learn something,” a better suggestion is to have learners talk about the content in order to learn the content. Our colleague from Ontario, John Myers, has created the chart shown in Figure 1. He posits seven types of opportunities for educators to take advantage of the power of “student talk”.

The chart below shows which types of tasks lend themselves well to a collaborative learning experience and the benefits derived from doing so. *Excerpted from J. Myers’ Co-operative Learning: An Inadequate Introduction- a core article for the Models of Teaching Related Studies course (OISE, 2009). Modified by Kline (2010).*

<i>Tasks involving exploratory talk</i>	Sometimes you may want students to struggle with new information by talking through ideas. Small group brainstorming to generate ideas and reactions to a provocative question posed by a teacher (or another student) are two examples.
<i>Tasks involving checking for understanding</i>	You might have a student turn to a partner and review the key points of a film or a presentation. Students are typically more willing to express uncertainty in a small group or with a trusted partner than in front of a whole class. That's why the often-used "Any questions? Any comments?" directed to an entire class may not work.
<i>Tasks involving problem solving and/or decision-making</i>	Members of a small group can combine different perspectives, either based on their own experiences or based on the resource-interdependent task you have created. They must talk it through in order to achieve a consensus and in so doing achieve a deeper understanding.
<i>Tasks in which a variety of abilities are required</i>	Different students bring different talents and experiences to a task. For example, if students create a propaganda poster for World War I, some students draw while others work on the captioning. While working from strength is important, the ultimate goal is to help students develop strengths in many areas of learning.
<i>Tasks involving review of previously encountered ideas or material</i>	If you ensure individual accountability, students can review material in small groups prior to a quiz or major test. This is particularly beneficial if direct instruction or another whole-class approach to initial learning was used. After all, students who mastered the work the first time do not need review, while those who struggled with a teacher-centered approach the first time are not likely to learn through more of the same. In mixing them, deeper understanding is facilitated.
<i>As a substitute for individual practice in a direct instruction lesson</i>	Some co-operative approaches (e.g. Slavin, 1986) consist of peer-tutoring in the practice phase of direct instruction. By using a cooperative, rather than an independent experience, the "closet confused" often surface and receive the help they need without the embarrassment of making this publically recognized. Those in the tutoring role, benefit as well by learning empathy.
<i>As a vehicle for reflection on the learning</i>	This works in the same way that people talk after a movie, play, concert, or sports event by promoting a synthesis of information.

**Figure 1 – Making Work Collaborative**

Consider the following classroom scenario, as you read, determine which of the purposes for productive talk from above are at play.

Ms. Carthwait begins her 3<sup>rd</sup> period 9<sup>th</sup> grade English class by directing the 25 students to look at the front board and silently read the quotation from a book they are reading: "a man is judged by what he does for others." After 8 seconds she states, "Now, get into your 'study-buddy pairs' and do three things: (1) translate this into your own words (2) explain the implications on your own lives and (3) assess whether or not you think that people in our country behave in accordance with this saying. Be respectful as you explore the ideas: each of you has to be ready to report out in about 15 minutes." During the final minutes, many kids are busy reviewing and then just chatting. She stops them and says, "Now...find another buddy pair...and take five minutes to explain your insights...record in your journal agreements and disagreements as we always do."

In the first section, where the students are charged with considering the quote, in order to accomplish the three tasks, they must generate and talk through ideas, and question one another. Then they must make decisions as a group about the connection between the quote and today's society. This involves two of the elements above; tasks involving exploratory talk and tasks involving problem solving and/or decision making. In the end, after they have exchanged ideas with a second buddy pair (very good strategy for deepening observations and understanding), they document in their journals, which serves as a vehicle for reflection on learning.

Adapting your practice to a more collaborative style is as simple as consider-

ring activities you may have used previously, or those which you are developing and thinking of the actions you want your students to complete. A quick comparison using the above chart will provide you direction.

A very common classroom application which can effectively be converted to a collaborative style is the checking of homework. Often teachers assign homework, and then on the day it is due, they take great pains to review every question with the class as a whole to assure everyone has the correct answer. Granted, this does provide accurate answers, but it falls short of facilitating understanding because the students are not engaged in making the conversion with their own minds. Giving an answer is never as powerful as finding an answer. The struggling with old misconceptions as they move to new meanings is where the learning occurs. Many students will not ask the questions they need to make meaning in the public forum of a whole-class review. If instead, students were to compare original answers in small workgroups, discrepancies could be uncovered, discussed and addressed, until consensus is reached on the correct answer. Teacher intervention can then be targeted toward remaining inaccuracies, or to challenge application. Time is saved, learning is personalized, and understanding is deepened.

The more tasks within each activity that you make collaborative, the more discussion will ensue, and the more likely deep learning is to occur.

## *2.2. Collaboration builds community*

At many levels, relationships are the most important thing about the schooling process. College students may drop out because they don't connect with others (Astin, 1993); urban students may do so for the same reason (Boykin and Nogueira, 2011). A mountain of studies by the Johnsons (see Johnson and Johnson, 2009, for the latest version of this point and/or take a look at Qin, Johnson and Johnson, 1995, for an older but more formal review) show that competitive classroom structures are NOWHERE NEAR AS POWERFUL as are COOPERATIVE ones.

By definition, a community is a group of people who work with one another building a sense of trust, care, and support. This means that in our classrooms, part of our job is to provide opportunities and structures by which students can help and support one another. It also means that we provide explicit instruction and support so that students learn *how* to do this (Hattie, 2006).

Scholarship reveals that the student who feels emotionally supported and interested (both increased by a positive sense of community) has an increased likelihood of deep and meaningful cognitive engagement. Emotionally secure classroom environments, in a context of academic expectations, foster the deep engagement necessary for each student to maximize his or her potential (Vermette, 2009).

Studies show that if the school is trying to help diverse learners become comfortable with each other, they must work together in a successful and interdependent joint experience (Slavin and Oickle, 1981): members of groups that are self-selected are not as likely to accomplish this goal. Left to their own devices, students will select homogenous groups where the benefit of dissenting views may never become part of their practice. Dissention creates an environment of challenge that must be dealt with, particularly when consensus must be reached.

Research across genders (Slavin and Karweit, 1984; Webb, 1984; Johnson, Johnson, Scott and Ramolae, 1985) across religious boundaries (Hertz-Lazarowitz, 1993) and across social-economic lines (Cohen and Lotan, 1995) suggest that the differences within a group can be used to build cohesion, maximize cognitive effort and gain and enrich the schooling experience for all participants. Diversity is a strength that is often underestimated and successful interaction is its own reward (Johnson, Johnson, Buckman and Richards, 1986)!

### 3. Collaboration develops 21st Century skills

Education in the U.S. reflects our values and priorities as a society. This includes dedication to democratic ideals, a commitment to individual freedom and a respect for diversity within our population. The U.S. has as its goal, the establishment of a quality education that will enable all children to achieve their highest potential, to serve effectively as citizens of a free society and successfully compete in a changing global marketplace (UNESCO, 2006).

As we seek to excel in the 21<sup>st</sup> Century we must keep three factors in mind: (Vermette, 2009)

- a) Democratic society demands that people respect each other, handle their own responsibilities and follow the rule of law.
- b) School seeks to produce Good People, who are good decision-makers, and who flourish in a global economy. They must have skills (cognitive and social-emotional), a mind-set toward optimism and the conceptual knowledge base necessary to handle the demands of international “knowledge-working” careers. Every adolescent must become productive or become a pull on the State, a burden on the rest of us, and a social problem. We should aim straight at types of instruction and curriculum by which each can succeed (e.g. Cooperative Learning).
- c) In a pluralist society respecting diversities means that we recognize our commonalities (as we always have) but we also acknowledge and build on our differences.

In addition, surveys of business leaders often suggest that schools do a bad job teaching things like work ethic, empathy, respect for diversity and communication skills: it is our guess that these business leaders are fully supportive of efforts to push CL into a more prominent place in the teaching world.

Operationalizing the teaching of workplace skills through collaboration is what the Dual Objective model facilitates. One perceived “obstacle” to CL that is frequently heard from teachers however, is “my kids cannot work together well”. **The flaw here is that the teacher sees collaborative skills as an INPUT, rather than as an OUTPUT.** Working together well is usually a **RESULT** of well-structured CL not a starting point.

Collaborative skills are foundational to human interaction, although many interpretations of those which are essential to success exist today within various schools of thought. One of these more popular approaches, Social and Emotional Learning, has proven to show significant improvement not only in affective development of students, but also in their cognitive achievement as well (see [www.CASEL.org](http://www.CASEL.org)). It goes without saying that employing pedagogies with such

positive impact is well worth our time. Learning to do so in a manner that is both systematic and intentional will be discussed later as we examine the Dual Objective model.

### 3.1. Research and theory support it

While the first three reasons dealt with the mechanisms that underlie the power of CL, this reason is starkly different. Despite what educators have said or believed in the past, research does matter today, cannot be ignored and should be attended to more often than it has been. **CL has the biggest and most robust research base of any intervention in the field.** It works well in Pre K-16 schools, in all subjects, and all around the globe.

The message has been loud, clear and often said: Cooperative Learning works!

We don't promote CL because we like it, we like it (and promote it) because it works. Both authors have had abundant experience with groupwork during their personal schooling. One might assume this is why we support collaboration in the classroom so avidly. Quite the opposite however; our encounters with groupwork were bad and should have given us the perfect excuse NOT to favor teamwork when we became educators. Our experiences however were poorly done groupwork, not well-structured Cooperative Learning. Well-structured CL is the structuring of learning tasks so that there is positive (supportive) interaction among learners in order to achieve the learning goal.

We have mentioned some studies already, but below we will single out several more, just to try to convince you that all of this is worth your commitment (see Vermette, 1998, for more about the research base prior to that date and Johnson and Johnson, 2009 for a more recent review).

- a) Noreen Webb and her colleagues did a CL-based study in 2004 which found that when students were taught HOW to give and ask for help and to reflect on the interactive process they engaged in, they performed those actions more often and more soundly than untrained students did; and they learned a lot more middle school math in the process (Webb, Nemer, Kersting, Ing and Forrest, 2004).
- b) In 1995 Elizabeth Cohen investigated ways to improve the status (and achievement) of low-status students (who were often marginalized by higher status peers) within the classroom community. She found that a structure (a form of CL), called Complex Instruction worked to that end and resulted in higher achievement by all students, and a greater respect for all students by their peers (Cohen and Lotan, 1995).
- c) While comparing the experiences of college students who were taught in both large group settings and in CL structures, Peterson and Miller found that CL led to greater cognitive engagement, higher motivation and a stronger perception about the value of the tasks and content being taught (Peterson and Miller, 2004).

Cooperative Learning works in the larger scope of things: the concern for the believers and the experimenters is to design well-structured CL for successful implementation.

#### 4. HOW do we do Cooperative Learning?

While there are many available models to use to implement CL (Johnson and Johnson's STL, 1989; Slavin's TGT and STAD, 1991; Sharan's Group Investigation, 1984; Kagan's structures, 1992; Dansereau's various dyadic formats, Larson and Dansereau, 1986), our work has brought us to our own model called the Dual Objective (Kline and Vermette, 2009).

Simply put, the Dual Objective model of Cooperative Learning (see Figure 2) has these 4 parts that warrant detailed explanation:

- Overall structure and flow of the model
- Team construction by the teacher
- Tasks to be completed and content to be learned by members of the groups
- Feedback and assessment on BOTH cognitive and affective objectives

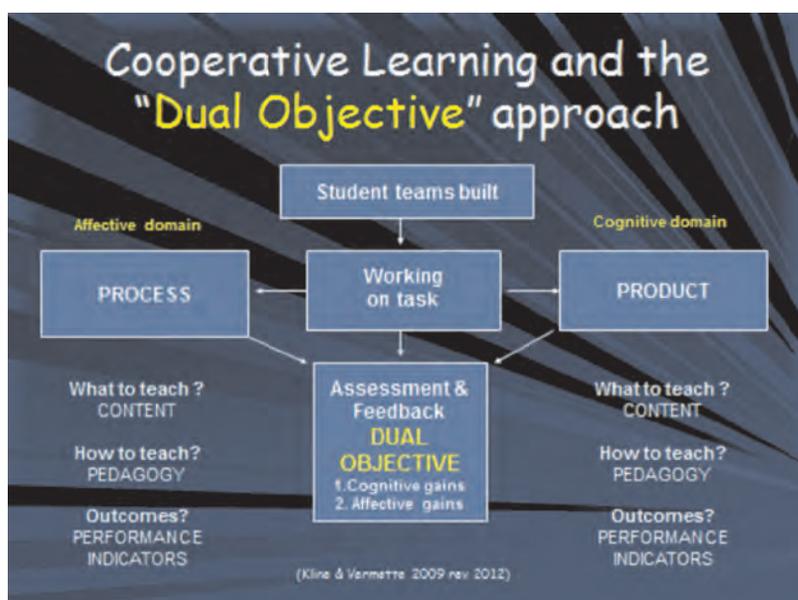


Figure 2 – The Dual Objective model of Cooperative Learning

##### a) Structure of the Dual Objective model

The proficient teacher effectively employing the Dual Objective model plans collaborative learning experiences using a process/ product framework. This orientation recognizes that the PRODUCT (i.e. evidence of essential understandings, performance indicators, objectives, etc.) and the PROCESS (how the student gets there) are interdependent indicators of success, and are equally important. Both are present in any learning activity, both influence overall success, and both should be assessed and feedback provided to those involved. The preceding graphic depicts this through its center strand.

The main components of the model dictate the flow of the process, although supplemental actions are required along the way to complete the experience. In this venue, the discussion is limited to the main components as shown in Figure 2.

b) *Student teams built*

Selecting groups thoughtfully is the beginning of the DO process, and is crucial to highly-functioning teams. In his 1998 text, Vermette goes to great lengths to convince readers to NOT let students pick their own teams. All anecdotal evidence suggests that teachers ignore this plea. Apparently there is a comfort in letting students “work” with friends, avoid certain kids in a class, take control of that part of their day and avoid confrontation with those unlike them. This is simply a mistake. When the teacher builds the team, s/he sends a message that all people are valuable, that working with diversity is a greatly positive thing that every person in class DOES have a (civic) responsibility to every other one, and that one can learn a lot by expanding his or her horizons, contacts and experiences. Case closed. We urge teachers to construct the teams mindfully, do not let any one student work alone, create good tasks that involve multiple talents and perspectives and which call for examining multiple ideas, and build into class a clear expectation for developing social and personal skills. 21<sup>st</sup> Century realities place new demands on citizens and workers and they anticipate a global, diverse, and complex set of successful experiences and skills from graduates. (See Tony Wagner, 2010, for the best take on this set of expectations).

Try your hand at creating powerful teams: please read the profiles below called Kline’s Kids, and sub-divide the list into 3 teams. (Three to four students are the usual number called for in the literature, although pairs are often used as well. Pairs of pairs create fours so these “two sizes” are aligned). These could be base groups (Johnson and Johnson, 1989), which will stay together for a month or more meeting daily, or task groups, which assemble to complete separate tasks as assigned. As you do this, reflect on the criteria you are using to build the teams.

Kline’s Kids – 8<sup>th</sup> Grade Spanish 1 Class (Kline & Vermette, 2013)

1. Juanita, a 15 year old female and native Spanish speaker is from Puerto Rico. In the US now for three years, she is intensely popular, very funny, and a pretty good student. While unpopular with one group of girls, generally everyone cares about her and many help her take care of her little brother when her single-parent dad works his two jobs.
2. Latayna is the kind of girl everyone likes. At 14, she is popular, and a daughter of a local politician. Her father manages a car dealership since their arrival in the area 2 years ago. Nakita is her closest friend, but she socializes with high schoolers as well. She is very comfortable around adults. She is spoiled although her grades are good with a 3.2 GPA.
3. Jack, age 14 is co-captain of the boys basketball team, and very popular. He is handsome and has a girlfriend this year. Both were good students last year, but Jack has not been getting as consistent grades so far this academic year. His parents work outside the home as professionals, and Jack keeps busy with after school activities. He is upbeat, very outgoing, and liked by all segments of the school population. His parents drive his success both in school and out. He skydives, plays soccer, lacrosse, skateboards and enjoys playing guitar in his free time.
4. Timothy, 14, is the slowest thinker in the class of 24. He has had many troubles in school, but has never had to repeat a grade. He always tries to do his work and his parents, who dote on him. They are also around school often and his mother, Dr. Tanner, is a well-known surgeon and President of the PTA. Timothy loves the music of Drake.
5. Maria, 15, is a quiet, studious girl who seldom gets noticed. She rarely questions, keeps a low profile, and gets above average grades in most subjects.

She seems to enjoy Spanish more than her other classes. She wants to be a world traveler someday, maybe working in a government position. Her dad is a military Colonel, and she has moved 4 times already in her young life. She has been in this district for 2 years. She has recently come to love music and helped backstage at last year's school play.

6. 15-year old Cole is a nice-looking, well-put-together young man. He is friendly, relates well with everyone, plays football and always does his school work. He participates frequently in Spanish class, and belongs to the Spanish club, although he often misses meetings in fall for football practice. He has been elected as Vice President of the student advisory committee. His parents are divorced, although they are still good friends. He lives with his executive mom during the year, and travels with his photographer father over the summer. He is an only child.
7. Nakita loves to be the center of attention in everything she does. She has dark eyes and hair, and is a natural beauty. She has 2 older brothers. She wears second-hand clothes which she re-designs. She has few girlfriends, except Latanya, who moved in next door to her last year, and is also in Spanish class. Nakita likes old rock music of her parent's day, and is very artistic. She has won several art awards from both community and school.
8. 13-year old Jason is kidded often about his small stature. A late bloomer (physically) his voice "cracks" often. An only child, he is adored by both parents, but the father, a merchant is seldom home. Jason has a dream: he wants to be a pilot, and hopes that his poor eyesight will improve. He loves all things science!
9. Kya is a 14 year old girl, a result of a religiously mixed marriage (Moslem and Catholic). While often taken for a black child, she frequently counts herself as "Irish". Her poor grades are largely a product of a failure to do homework and Spanish is no exception. She loves rap music, the 4 Tops and Stevie Wonder.
10. Collin at first glance might be mistaken for a girl. At 14, his features are delicate, and his small stature causes him to be the brunt of endless ridicule. Other students call him "gay", although he professes not to be homosexual. He likes to spend lunch period in his Spanish classroom, rather than face the lunch room taunts. He does very well in all his subjects, with a 90 average in Spanish. He has connected with his Spanish teacher, and confides in her. He has begun taking steroids and works out to change his body image.

There are virtually unlimited potential combinations for work groups in any classroom, and for your decisions using the above students as well. Did you place Collin with Nakita? What about Timothy and Juanita? Who would be the best third member for either pair? Who were the students in the 4-person group?

The combinations you made were based upon the available information according to criteria of your choice. The authors favor the following criteria (in succession) as they create groupings: the number of students in each team, attendance, task requirements, personality/interpersonal skills, gender, academic performance, and special circumstance. The "quick list" of do's and don't's:

- DO use heterogeneous groupings to capitalize on diversities.
- DON'T place the highest achievers and lowest achievers in the same group without a mid-range student. This facilitates communication and understanding.
- DO determine the number of groups needed, and place the more challenging students first, building around them.
- DON'T forget to consider the disparate skills needed in the group to complete the task. Balance students having these throughout the teams.

- DO have students exchange contact information in case they need to communicate outside class.
- DON'T allow students to switch groups if dynamics are complex. Rather, you will need to facilitate the initial challenges until groups are self-managing.
- DO have group members share the same grade on the project. This creates vested interest.
- DON'T be afraid to take individual students aside to coach them on acceptable behaviors or to provide interventions as needed. This assists positive group dynamics
- DO have an individual grade component to the task to encourage accountability.
- DON'T forget to establish rules for governing (how are group members expected to behave) BEFORE the teams work together. If the students are involved in doing so the buy-in will be greater.
- DO plan work time to be primarily in-class so you can observe the goings on, and interact as necessary.
- DON'T forget that your role is class facilitator, NOT expert. This requires a shift in mind set and action for many teachers.
- DO formative assessments throughout the work period, to inform your interventions.
- DON'T give up if it doesn't all run like clockwork. Getting accustomed to cooperative learning is a growth endeavor for both student and teacher, who each improve with repeated practice.
- DO be open to change through growth as your classes develop their knowledge and collaborative skills. Experience is a great teacher!

c) *Working on task*

In any learning task, HOW the work gets done is equally as important as the quality of the work itself. During collaborations, this is highly influenced by group dynamics, which must be planned for.

When we think of planning using the Dual Objective, we think in a 2-pronged mode with an emphasis on the student as a “whole” being, having BOTH intellect and affect perpetually interwoven. Cognitive growth can only occur when affect enables it. Recognizing this intimate connection, we emphasize the need for teachers to provide learning experiences that build BOTH cognition and affect in their teaching. This double emphasis; what we call the “Dual Objective” drives design to facilitate maximum student achievement.

In Figure 2, you can see that the “working on task” stage represents these dichotomies both left and right. On the right is the PRODUCT focus, which involves the COGNITIVE learning. On the left is the PROCESS component where AFFECTIVE learning is represented. Both sides of the model cause us to consider WHAT to teach (which concepts we want to address), HOW to teach (what pedagogies we will use), and lastly, what OUTCOMES we expect (what are the performance indicators, objectives, etc. for the learning experience).

First, let's examine the PRODUCT side of the model. Some teachers find this the easiest chore in the Dual Objective process: they look at the content to be learned, matching a good group task (remember the Myers list from earlier?) that forces everyone to think deeply, requires them to seek feedback or challenge, which taps into the backgrounds, prior knowledge and affective skills of the class members and which will keep student attention and effort going (see Dweck, 2006, if you want more on the supreme importance of effort).

The options are nearly endless, bounded only by one's creativity. From di-

scussions, to long or short term projects (to be designed and explained by EACH member of the team), or syntheses tasks like stories, advertisements, outlines, etc.; each is intended to provide evidence of content learning. Multiple tasks may be combined to achieve the complete learning experience. Some teachers are creative powerhouses, however others may need a nudge to come up with activities that are unique, relevant, interesting, challenging and productive.

At Niagara University the authors have been using variations of a list called the 100 products (see Figure 3) to offer suggestions for evidence of learning that groups could create during their teamwork. In her role as a middle school teacher, one of the authors has field-tested most of these 100 products. What is offered below is a new (more contemporary) list appropriate of suggestions to get students actively engaged in SYNTHESIS work that causes learning in each member. To this end, the work by Spencer Kagan (1992), who has designed hundreds of content-free formats that go by the such names as Four Corners, Numbered Heads and the most famous one today, Think-Pair-Share (which was originally created by Frank Lyman in 1981) is also worthy of note for the structures they represent.

1. acts of kindness	35. game rules	69. puzzles
2. ads (for magazines, newspapers, web)	36. graffiti	70. questionnaires
3. announcements	37. good news-bad news	71. questions
4. autobiographies	38. graphic organizers	72. quizzes
5. awards	39. grocery lists	73. quotations
6. bedtime stories	40. headlines	74. real estate notices
7. billboards	41. interviews	75. recipes
8. blogs	42. job applications	76. reenactments
9. book jackets	43. journals	77. remedies
10. book reviews	44. laboratory notes	78. reports
11. brochures	45. letters	79. resumes
12. bulletins	46. lists	80. reviews
13. bumper stickers	47. lyrics	81. rubrics
14. campaign speeches	48. menus	82. sales pitches
15. captions	49. mobiles	83. schedules
16. cartoons	50. mysteries	84. self-descriptions
17. certificates	51. myths	85. sequels
18. character sketches	52. newscasts	86. Skype interviews
19. collages	53. newspapers	87. slogans
20. comic strips	54. obituaries	88. speeches
21. community service activities	55. observational notes	89. scrapbooks
22. contracts	56. pamphlets	90. TV commercials
23. conversations	57. parodies	91. telegrams
24. critiques	58. Pecha Kucha's (20/20 presentations)	92. travel flyers
25. debates	59. persuasive letters	93. tributes
26. definitions	60. placards	94. videos
27. diaries	61. plays	95. Voki's (voice-over Avatars)
28. directions	62. podcasts	96. want ads
29. dramas	63. poems	97. wanted posters
30. editorials	64. portfolios	98. web pages (Facebook, Google Docs, etc.)
31. epitaphs	65. posters	99. Wikipedia entries
32. essays	66. PowerPoint/Prezi presentations	100. wills
33. fables	67. propaganda sheets	
34. field trips (virtual/live)	68. puppet shows	

**Figure 3 – 100 Products**

Excerpted from "Making Cooperative Learning Work: Student Teams in K-12 Classrooms" (Vermette 1998). Modified by C.Kline (2014).

Now, on to the PROCESS side of the model.

When it comes to maximizing learning, the affective domain is always at play, often observed, potent in its impact, but seldom managed for growth. Often teachers act intuitively by correcting unacceptable student behaviors, with their well-meaning efforts targeted toward ending the offense, and moving on. Compliance is key, rather than understanding. Corrective actions like these are commonplace in today's schools, but they fall short on long-lasting effectiveness. What "utopia" might be experienced if each student was able to self-regulate, making responsible decisions in all his/her actions?

The ability to interact appropriately in social situations, showing ethical and social responsibility, appreciating others' perspectives, setting adaptive goals, effectively help-seeking, negotiating and managing conflicts etc.: ALL affective proficiencies CAN and SHOULD be attended to in our schools. They are as much the purview of education as science, technology, mathematics and the arts. The challenge for most teachers is not whether these are valid influencers, but rather, HOW to do so. Practicing appropriate behaviors is an essential component for developing social and emotional skills (Durlak et al, 2010; Durlak et al., 2011), and Cooperative Learning is the best pedagogy employable to do so.

In the Dual Objective model affective skills may be combined with cognitive goals or they may be taught discretely, but these skills must be taught EXPLICITLY. Combining these in the same learning experience maximizes teaching time, but requires a new way to look at lesson planning. It requires teachers (using whatever tools they plan with) to establish BOTH a COGNITIVE (academic) goal and an AFFECTIVE (social/emotional) goal within their lessons.

There are many good options to choose from when considering the affective skill content to focus on in a given learning experience. These go by various names, such as characteristics, traits, dispositions, qualities, etc., but the best term by far is "competencies" (Goleman, 1995). Daniel Goleman, when investigating Emotional Intelligence during the 1990's, employed the term, indicating that these aspects of human behavior are not intrinsic, but rather, learned abilities, and therefore, are teachable.

The Dual Objective model is truly universal in application when it comes to determining what to teach, how the material will be introduced (activities), and in shaping the outcomes of the learning. This explicit intention by the authors allows teachers to select affective content based on school mission statements, curricular initiatives, district mandates, student population necessities, as complementary to cognitive content, or simply by convenience.

In their experience, the authors have used such resources for affective focus as: Social and Emotional Core Competencies ("Social and Emotional", 2003), Key Skills for Social and Emotional Learning (Elias and Branden-Muller, 2009), Ontario Learning Skills and Work Habits ("Learning Skills & ", 2010), 49 Character Qualities (Character First, <http://www.characterfirst.com>), and most recently, Habits of Mind (Costa and Kallick, 2008), all of which are designed to provide "templates" for developing affective growth. The listing of Habits of Mind (very popular internationally) is included below:

#### **Habits of Mind** (Costa, Kallick)

1. Persisting
2. Managing impulsivity
3. Listening with understanding and empathy
4. Thinking flexibly
5. Thinking about your thinking (Metacognition)

6. Striving for accuracy
7. Questioning and problem posing
8. Applying past knowledge to new situations
9. Thinking and communicating with clarity and precision
10. Gather data through all senses:
11. Creating, imagining, and innovating
12. Responding with wonderment and awe
13. Taking responsible risks
14. Finding humor
15. Thinking interdependently
16. Remaining open to continuous learning

Each teacher must determine the competencies to target according to their unique circumstance. Selecting ONE approach as an affective basis is crucial, as this becomes a “strategic” commitment. Bouncing from program to program, or approaching the teaching of affective skills in piecemeal fashion is both confusing and ineffective. Regardless of the specific resource, one needs to be both systematic and intentional as one plans for the inclusion of affective competencies into learning experiences. It is imperative that the targeted skills be clearly stated, used frequently, and assessed appropriately.

#### d) *Assessment and feedback*

The culminating component of the Dual Objective model both focuses and completes the center strand functions. Assessing and providing feedback is vital to improving student achievement.

Look back at Figure 2; note that BOTH sides (PROCESS and PRODUCT) feed into this last step.

In the planning stages, expert teachers start with student outcomes, and work backward to select activities that enable learning of the coordinating content (see “backward planning” Wiggins and McTighe, 2005). These activities involve work that will result in evidence of understanding. Assessing the quality of this evidence and providing feedback to students focuses the collaborative experience for both the cognitive and affective domains. It answers how well students are achieving the expectations. Without explicit feedback, growth in either domain is simply incidental.

Superior teachers recognize the importance of both formative and summative feedback, and they position it skillfully within the collaborative learning experience.

If you can recall for a moment the two scenarios that the article opened with you’ll remember that the two teachers showed stark contrast on this critically important aspect of the Dual Objective. One teacher ignored the students as they tried to do their work (a catastrophically bad missed opportunity to help students clarify their thinking and to help them develop their personal interaction and communication skills). The other was an active member of each set of students across the classroom-wide learning communities, “working the room” (Konkoski-Bates and Vermette, 2004) closely observing the students and keeping BOTH the cognitive and the affective objectives in mind. Feedback is a key learning principle (Hattie and Timperley, 2006) and when the thinking is visible and audible as it is in a CL class, the teacher has an infinite set of opportunities to shape, direct, challenge, validate, clarify, stimulate, redirect and support student effort and insight. This is exactly what the teacher in scenario one is trying to do.

Summative assessments of products are commonplace to most educators, and

one of the most widely used is the rubric. Just as useful for affective assessment, the “team contribution rubric” must be based on previously agreed-upon rules of engagement established for governing the teams. The process of determining rules of engagement (desirable behaviors) is one of the sub-steps of the DO model, and as such is not explored in detail here. The listing below shows criteria created and used by the middle school students of one of the authors, to evaluate the quality of team interactions during cooperative learning experiences.

<b>Desirable Behaviors for Cooperative Learning Groups</b> (Kline, Vermette, 2011)
1. Listen actively and openly to others.
2. Work collaboratively with others by sharing ideas and the workload.
3. Come to class prepared and stay on task, using time wisely.
4. Encourage others to offer ideas, give feedback and participate.
5. Address differences of opinion in a constructive and productive way, keeping negative emotions and impulses under control.
6. Help others have fun, and /or enjoy the teamwork.
7. Treat others respectfully.

In practice, the above criteria are used (with a Likert scale) as part of the Team Evaluation Form (Kline and Vermette, 2011), which is completed by each group member upon completion of a major cooperative activity. Afterward, the teacher complies and reviews the results privately with each student, providing specific feedback regarding their performance. In this manner, students are empowered to take ownership of their experience and development of affective abilities.

### In Closing

We think that we have made a very strong case that the design and implementation of a well-structured Cooperative Learning classroom will result in deeper student understanding of important concepts AND, improved affective skills, competencies and habits of mind that are necessary for life success in the modern world. One danger we face is that some teachers will lazily use groupwork, without concern for the structuring needed for successful CL. When these efforts don't work, their students may lose out forever.

The questions below are provided as a checklist of sorts to advise your CL planning efforts. Take the time to answer these questions carefully each time you prepare a Cooperative Learning experience:

- What is the task the students are going to complete and how will you know that every student has learned the target ideas?
- What specific Cognitive content and Habits of Mind are targeted for assessment?
- How are the students supposed to interact, treat and communicate with each other and what will be done to help that happen?
- How has a degree of positive interdependence been built into the experience?
- How will you use assessments and observations to help the students improve?

- How will you divide the students up into teams?
- What do you tell them about the work they're going to do and how do you help them see the advantages offered by the internal diversity of their team?
- To quote one of the authors about the issue of this paradigm change from individualized work to teamed effort with individual accountability, teachers must move “from well-meaning and intuitive to systematic and intentional” in their CL planning. Take care in your design and in your evaluation of the process: the students and our communities deserve the best we can give them and the Dual Objective is the right model for that task.

## Acknowledgement and Appreciation

We wish to thank Dr. Piergiuseppe Ellerani of University of Salento, Italy and the Italian Association for Research in Cooperative Learning (A.R.I.A.C.) including the 95 teachers who participated in a week-long workshop on implementing well-structured Cooperative Learning which we conducted in Lecce, Italy in September of 2013. The paper you just finished reading is strongly aligned to that session and we thank everyone for their great effort and their wonderful insights during that week of international collaboration.

We also wish to thank the numerous students from Niagara University, NY and St. Dominic Savio Middle School, Niagara Falls, NY, for the commitment to doing their best in all of our collaborative endeavors.

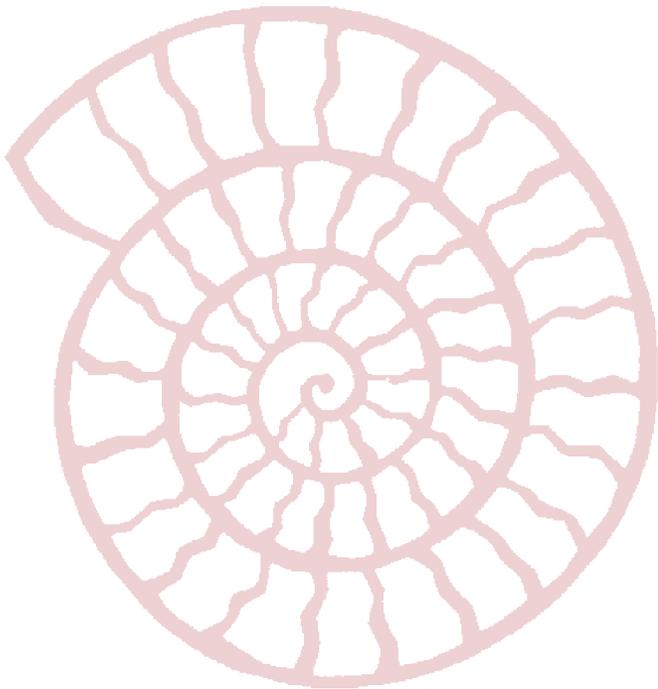
Finally, to our friends at G.L.A.C.I.E., Great Lakes Association for Cooperation in Education, (Toronto, CA) who for the past decade have given us a yearly forum to share our Cooperative Learning work...much thanks!

## References

- Character Qualities, Character First. Retrieved January 28, 2014, from <http://www.character-first.com/qualities/>
- International Bureau of Education, World Data on Education, 6th Edition. (2006). Retrieved January 25, 2014, from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Countries/WDE/2006/NORTH\\_AMERICA/United\\_States\\_of\\_America/United\\_States\\_of\\_America.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/NORTH_AMERICA/United_States_of_America/United_States_of_America.pdf)
- Learning Skills & Work Habits. (2010). Retrieved January 27, 2014, from <http://www.yrdsb.ca/AboutUs/ReportingStudentAchievement/Documents/LearningSkillsandWorkHabitsBrochure.pdf>
- Social and Emotional Core Competencies. (2003). Retrieved January 29, 2014, from <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Boykin, A. W. & and Noguera, P. (2011). *Creating the opportunity to learn*. Alexandria, VA: ASCD.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. NYC, NY: Teacher's College Press.
- Cohen, E. and Lotan, R.A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom, *American Educational Research Journal*, 32: 99-120.
- Costa, A. & Kallick, B. (2014). *Dispositions*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). *Habits of Mind across the curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elias, M. J. & Branden-Muller, L. R. (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, 23: 831-846.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405-432.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. NYC, NY: Random House.
- Ellis, A. (4<sup>th</sup> ed, 2005). *Research on educational innovations*. Eye-on-Education: Larchmont, NY.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271-287.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. NYC, NY: Harper and Row.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NYC, NY: Bantam Books.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2006). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1993). Using Group Investigation (GI) to enhance Arab-Jewish relationships. *Cooperative Learning*, 13, 26-28.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research, Interaction*. book company: Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, T. T., (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 5, 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A. and Richards, P. S. (1986). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405-411.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., Scott, L. E., and Ramolae, B. (1985). Effects of single-sex and mixed-sex cooperative interaction on science achievement and attitudes and cross-handicap and cross-sex relationships. *Journal of research in science teaching*, 22, 207-220.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning resources for teachers*. Riverside, CA: University of California.
- Kline, C. & Vermette, P. J. (2009). The Dual Objective Model for Cooperative Learning. *Transition*, 27, 1, 48-53.
- Kline, C. & Vermette, P. J. (2011). The Dual Objective model for Cooperative Learning: From "Well-Meaning and Intuitive" to "Systematic and Intentional," at *Great Lakes Association for Cooperation in Education annual conference*, Toronto, Canada.
- Kline, C. & Vermette, P. J. (2013). Contexts of learning and development of skills for life: Designing to ENGAGE and motivate students with Cooperative Learning, at *A.R.I.A.C. 8th national seminar*, Lecce, Italy.
- Konkoski-Bates, E. & Vermette, P. J. (2004). Working the Room: the key to Cooperative Learning success, at *Great Lakes Association for Cooperation in Education annual conference*, Toronto, Canada.
- Larson, C. O. & Dansereau, D. F. (1986) Cooperative learning in dyads. *Journal of Reading*, 29, 6, 516-520.
- Mitchell, S., Reilly, R., Bramwell, F., Solnosky, A., and Lilly, F. (2004). Friendship and choosing group-mates: Preferences for teacher-selected vs. student-selected groups in high school science classes. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 20-32.
- Myers, J. (2009). *Co-operative Learning: An Inadequate Introduction*-[Class handout]. Ontario Institute for Studies in Education.: Toronto, Canada.
- Peterson, S. & Miller, J. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *Journal of Educational Research*, 97, 123-133.
- Qin, Z., Johnson, D.W., and Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts in problem-solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-143.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 82-89.
- Slavin, R. & Karweit, N. L. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50, 29-35.
- Slavin, R. & Oickle, E. (1981). Effects of cooperative learning teams on student achievement

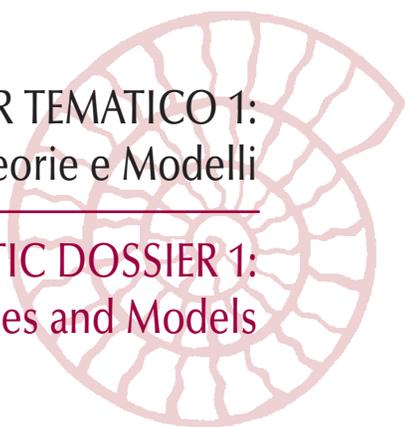
- and race relations: Treatment by race interactions. *Sociology of Education*, 54, 174-180.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Vermette, P. (1998). *Making cooperative learning work: Student teams in K-12 classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Vermette, P. (2009). The 4 Essential Questions: Success in secondary is the only option; Meeting the challenges of diversities with ENGAGING framework, at *Bertelsmann Foundation, 11th annual conference*, Gutersloh, Germany.
- Vermette, P. (2009). *ENGAGING teens in their own learning: 8 Keys to student success*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. NYC, NY: Basic Books.
- Webb, N. M. (1984). Sex differences in interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74, 642-655.
- Webb, N. M. and Farivar, S. (1994). Promoting helping behaviors in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 23, 243-261.
- Webb, N. M., Nemer, K., Kersting, N., Ing, M., and Forrest, J. (2004). *The effects of teacher discourse on student behavior and learning in peer-directed groups*. Report no. 627, Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Wiggins, G. P. and McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



DOSSIER TEMATICO 1:  
Teorie e Modelli

---

THEMATIC DOSSIER 1:  
Theories and Models







# Etica, esperienza e cooperazione nella ricerca educativa: riflessione teoretica e indagine metodologica

## Cooperation, fallibility and experience in educational research: theoretical reflection and methodological survey

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno

[mantocastaldi@katamail.com](mailto:mantocastaldi@katamail.com)

### ABSTRACT

In the current Western socio-cultural context, the Zeitgeist is fragmented between the need for functional flexibility and the search for unity in the meaning of life. The socio-cultural models of adolescents are configured, in their connection with the cultural climate, with customs and entertainment, thanks to the medium of television and the World Wide Web: in this complex environment, difficulties arise regarding ethical and cultural orientation in the younger generation. The primacy of appearance has an impact on the experiences of adolescents. This may lead them to experience frustration and difficulties in developing social and relational skills. According to integrated pedagogical, psychological and biomedical approaches, the discovery of being fallible can indeed become a source of anxiety and stress. The fear of failure and insecurity are traces of deeper issues: low self-esteem and, emotional-relational instability, and ethical – values disorientation. The following teaching methods were analysed: cooperative learning, progressive learning, didactics of error, with the aim of introducing the student to the internalization of social skills and social values, experienced as the ontological foundation of the existence. It was concluded that the integration of these perspectives, represents a practical-theoretical path aimed at promoting critical thinking and personality development.

Nell'attuale contesto socioculturale delle moderne società occidentali, lo Zeigeist è frammentato tra la necessità di flessibilità funzionale e la ricerca di unitarietà di senso. I modelli socio-culturali di riferimento per le giovani generazioni si configurano in gran parte tramite il medium televisivo e della rete: da tale pervasività mass mediatica dei modelli giovanili, emergono difficoltà sempre crescenti in relazione all'orientamento etico e culturale.

Sulla base di riflessioni di carattere teoretico, ermeneutico e metodologico, si può affermare che il primato dell'esteriorità e la convergente spinta edonistico-consumistica, possono tradursi nell'esperienza psicologica della frustrazione-insoddisfazione del proprio Sé e in difficoltà nello sviluppo di abilità sociali e comunicativo-relazionali. Il timore di sbagliare, l'insicurezza rivelano tracce manifeste di processi psicologici ed etico-educativi più profondi: scarsa autostima, insufficiente livello di autonomia emotivo-comportamentale, instabilità affettivo-relazionale, disorientamento etico-valoriale. Nel presente lavoro sono stati analizzati, secondo una prospettiva integrata e interdisciplinare, le seguenti metodologie pedagogico-didattiche: apprendimento cooperativo, apprendimento progressivo, didattica dell'errore, con l'obiettivo di individuare approcci integrati in grado di condurre lo studente all'interiorizzazione di abilità sociali e valori sociali, esperiti come fondazione ontologica dell'esistenza.

### KEYWORDS

Experience, Cooperation, Values, Failure.  
Esperienza, Cooperazione, Valori, Errore.

L'attuale contesto socioculturale delle moderne società occidentali pone l'individuo di ogni età di fronte a sfide sempre nuove: dal mercato globale, alla flessibilità e specializzazione del lavoro in ogni campo, dal primato tecnologico nella comunicazione globale al turbinio individualistico-consumistico del vivere quotidiano. In tale temperie culturale (Stimmung) si configura uno spirito del tempo (Zeitgeist) frammentato e sospeso tra la necessità di poliedricità e plasticità funzionale e l'affannosa ricerca di unitarietà di senso in un orizzonte di valori sempre più labile e malleabile.

In tale contesto, dominato dalla metacategoria della complessità, nel suo costituirsi come trama intricata di fattori nella relazione sistema-ambiente (Acone G., 2005), le difficoltà di orientamento culturale ed etico-valoriale delle giovani generazioni e la varietà di proposte/sfide in ambito economico-politico e sociale chiamano in causa una riflessione pedagogica che sia in grado di coniugare la teoria e la prassi, il testo e il contesto, l'imparare a fare e l'imparare ad essere (Delsors J., 1996), l'orizzonte culturale e l'orizzonte di senso (Acone G., 2001).

Ed è proprio il sistema educativo scolastico (Luhmann N., Schorr K.E., 1988), il luogo teoretico ed empirico privilegiato per indagare problemi e ipotizzare soluzioni, per porre domande ed abbozzare possibili risposte/piste di indagine educativa.

I modelli socio-culturali di riferimento per le giovani generazioni, in particolare in età adolescenziale, si configurano, nella loro connessione col costume, con le mode e con il mondo dello spettacolo, tramite il medium televisivo e della rete (social network, word wide web); da tale pervasività mass mediatica dei modelli e delle icone giovanili, tendenzialmente omologanti e di difficile controllabilità nelle modalità di fruizione qualitativa/quantitativa, derivano alcune riflessioni di carattere psico-pedagogico. Cantanti, attori/attrici e personaggi dello spettacolo mostrano, sempre più spesso, un comune denominatore nella ricerca/esibizione della perfezione estetica. La cura del corpo, seppur necessaria per il conseguimento del benessere della persona, rischia di divenire, attraverso le icone giovanili, un vero e proprio culto totalizzante, su cui convergono interessi, desideri, opinioni, sforzi, illusioni e frustrazioni.

La bellezza, la perfezione estetica, la prestanza fisica, l'abbigliamento, la notorietà si propongono ai giovani come guida nella progettazione e proiezione di sé nel presente e nel futuro, influenzandone l'immaginario, le emozioni, le abilità socio-cognitive, l'orientamento valoriale<sup>1</sup> (Tabella A).

1 I mass media "sorgente principale", oggi, di modelli di vita trasmettono a bambini e adolescenti una percezione quasi virtuale del vivere. Crescono aspiranti veline o aspiranti calciatori in una società in cui non occorrono più sacrificio, talento o doti personali per raggiungere la fama. Nel 2006, ad esempio, fra i bambini, quasi la metà dei maschi (49,8%) vorrebbe diventare un calciatore della nazionale mentre il 35,4% delle femmine aspira a poter essere un giorno una star dello spettacolo. Anche fra i ragazzi più grandi (12-19 anni) il 22,8% desidera diventare una star dello spettacolo e il 15,9% un calciatore della nazionale. (*Identikit del Bambino e dell'Adolescente*, Eurispes e Telefono Azzurro, 2006).

Quanto sono importanti per te	ADOLESCENZA					Totale
	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non sa/non risponde	
Amicizia	0,4	1,3	12,7	85,0	0,6	100,0
Soldi	2,3	20,3	57,3	19,5	0,6	100,0
Successo	8,1	29,7	42,3	19,0	0,9	100,0
Famiglia	0,6	2,7	14,9	81,1	0,7	100,0
Aspetto fisico	2,4	17,2	55,1	24,0	1,3	100,0
Religione	14,2	29,0	38,8	16,3	1,7	100,0
Amore	1,8	5,0	28,2	65,8	1,2	100,0

**Tabella A – Da Bambini e adolescenti in Italia: un quadro degli ultimi 10 anni, 2012, EURISPES con Telefono azzurro.**

Ogni scuola e ogni aula rischiano di riprodurre, secondo modalità autoreferenziali, gli stereotipi mediatici, ogni banco rischia di trasformarsi in un micro palcoscenico di se stessi, dal quale guardare e farsi guardare secondo schemi precostituiti di metafore diseducanti inerenti l'inclusione/esclusione sociale. I risvolti psico-pedagogici di tale temperie manifestano non poche ripercussioni sul vissuto degli adolescenti della società postmoderna: la tensione all'apparenza, il primato dell'esteriorità, il timore dell'accettazione/non accettazione da parte del gruppo sulla base di criteri estetici e la convergente spinta edonistico-consumistica, possono tradursi nell'esperienza psicologica della frustrazione- insoddisfazione del proprio Sé e in difficoltà nello sviluppo di abilità sociali e competenze comunicativo-relazionali intra ed interpersonali.

La tendenza all'assolutizzazione/generalizzazione del principium perfeionis quale meta da raggiungere in ogni campo, da quello estetico a quello professionale, dall'ambito scolastico a quello relazionale-amicale, e la difficile accettazione della propria fallibilità nel percorso di formazione della personalità, divengono fonte di ansia, stress e paura nell'affrontare le sfide del processo di crescita, non ultime le sfide dell'apprendimento curriculare e dello sviluppo sociale.

Secondo la prospettiva integrata pedagogico-biomedica della prof. Maria Luisa Eboli, docente di Patologia Generale all'Università Cattolica di Roma, lo stress legato ad una task, ossia una prestazione di carattere socio-relazionale o didattico-intellettuale, si costituisce come positivo entro certi limiti di attivazione di alcuni elementi (cortisolo, catecolamine), ma spesso raggiunge le soglie della tollerabilità fino alla tossicità (AA.VV. and Eboli M.L., 2002), in particolare in ambito scolastico-disciplinare. Il timore di sbagliare, l'ossessione del segno rosso sul compito, l'incubo del voto insufficiente sulla pagella, le reazioni di tipo ansigeno, sono solo alcuni degli epifenomeni osservabili negli adolescenti del XXI secolo, figli della Galassia elettronica, i quali rivelano tracce manifeste di processi psicologici ed etico-educativi più profondi: scarsa autostima, insufficiente livello di autonomia emotivo-comportamentale, ritardi cognitivi su basi emotivo-comportamentali, instabilità affettivo-relazionale, disorganicità nella percezione del sé, disorientamento etico-valoriale.

Ed è la scuola, in quanto ambiente privilegiato di apprendimento e di maturazione del Sé, il contesto entro il quale si riscrivono, in formato microscopico, le dinamiche del più ampio sistema sociale, se ne sperimentano gli effetti e i risultati, spesso, però, senza indagarne le cause. È compito della pedagogia e delle scienze dell'educazione approdare ad una più accurata riflessione epistemologica sul significato generale, nell'accezione teoretica di fondamentale, del si-

stema-scuola (Luhmann N., 1979). È tra i banchi di scuola, infatti, che scorrono tra parole, scritte e immagini, sempre più spesso digitali, le storie, i miti, i racconti, i segreti, le paure, i desideri e le vite degli adolescenti. Ed è propria tra questi mondi intrecciati attraverso i fili dei sentimenti, delle emozioni, delle sensazioni e delle percezioni del Sé e dell'Altro, che trovano uno spazio di appartenenza anche le discipline di insegnamento curricolare. È necessario che gli addetti ai lavori in ambito educativo e scolastico, in primo luogo pedagogisti ed educatori, rivolgano sempre maggior attenzione alle metodologie della ricerca educativa per individuare assetti teorico-metodologici in grado di filtrare e coniugare, attraverso gli assi emotivo-cognitivo-relazionale, i vissuti dei singoli, le interazioni sociali e i percorsi di apprendimento didattico-disciplinari.

Il metodo didattico del Cooperative Learning, che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento (Johnson D. W. – Johnson R. T. – Holubec E. J., 1994), è un approccio metodologico centrato sul discente e sulle dinamiche cooperative di gruppo, nonché sulla strutturazione di abilità sociali in vista di scopi definiti. Tale modalità costituisce un possibile e auspicabile percorso per aiutare gli adolescenti a riappropriarsi di un'immagine del proprio io che sappia coniugare con equilibrio l'immagine del sé percepito con l'immagine del sé ideale (AA. VV., 2008), secondo principi ontologicamente fondati e valori orientati ad una sorta di preferibilità trascendentale (Acone G., 2004).

L'idealizzazione della perfezione, percepita come medium di benessere individuale e sociale, si traduce, da parte dello studente-adolescente, nella demonizzazione dell'errore in ambito didattico, concepito come espressione di incapacità e fallimento. Possibile via di fuga e sentiero da percorrere per scardinare tale parabola de-costruttiva del percorso educativo-formativo si configura una prospettiva che rientra nel campo della filosofia dell'educazione: la prospettiva fallibilista. Per Neil Postman un procedimento fallibilista è qualcosa di più che un metodo di apprendimento, esso, infatti, si avvicina molto ad un metodo di vita (Postman N., 1981). La metacategoria epistemologica del fallibilismo umano, promossa già da John Dewey (cfr. Dewey J., 1928) agli inizi del secolo scorso, si rivela nella sua evidente attualità concettuale nel campo dell'apprendimento: di fronte alla complessità del reale nelle sue più ampie sfaccettature di conoscenza, il soggetto in crescita va guidato verso la formazione del pensiero critico, quello che Dewey definiva col termine "riflessivo", capace di navigare nel mare delle conoscenze, orientandosi grazie a stelle fisse (valori universali) e nuove (conoscenze, cultura, scoperte scientifico-tecnologiche) nell'oceano sterminato del sapere umano. Tale disposizione concettuale, lungi dall'assumere una prospettiva scettica o nichilista, considera il semplice, ma fondamentale, assunto che "sbagliando si impara" e imparando si apprendono conoscenze, abilità, competenze foriere di nuovi lidi conoscitivi talora inesplorati. È proprio la professionalità docente che è chiamata a co-costruire insieme agli alunni gli step del processo di apprendimento che implicano, ai fini di un'autentica crescita di personalità critiche ed equilibrate, la valorizzazione dell'errore nella dinamica dell'apprendimento (Mollo G., 1986). È proprio da un errore, da una conoscenza inadeguata necessitante del fattore esperienziale, che fu scoperto il continente americano e furono errori confutati nei più svariati campi della scienza, a produrre le più grandi scoperte della storia.

È grazie ad un approccio interdisciplinare e trasversale, che integri gli studi e le indagini della psicologia cognitiva, della pedagogia generale e sociale, della filosofia dell'educazione, della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, della bio-medicina e delle neuroscienze, che è possibile progettare una didattica che

consideri il valore propulsivo dell'errore quale «fonte di divenire» della personalità. Fallibilismo come categoria epistemologica, pedagogia e didattica dell'errore, apprendimento cooperativo e progressivo tramite l'esperienza modellata sulla relazione pensiero-azione, promozione del pensiero critico, progettualità educativa che implichi un orizzonte ontologico, etico ed ermeneutico (essere, valore e senso) si configurano come ambiti di riflessione pedagogica che non si limitano a intersecare in periferia la realtà scolastica, ma si incontrano con essa generando irrinunciabili urgenze educative. Nella società della Galassia elettronica in cui si assiste all'abbattimento delle distanze spazio-temporali grazie alla rivoluzione elettronico-virtuale (Lévy P., 1995) all'accelerazione dei processi micro e macro sociali in campo economico-politico e della comunicazione/informazione globale, una metodologia didattica orientata alla formazione del pensiero critico tramite l'apprendimento cooperativo ed esperienziale costituisce una risorsa imprescindibile nel processo di autosviluppo della personalità, nonché fucina di valori democratici e interculturali quali il rispetto reciproco, la condivisione, la cooperazione, la tolleranza, la solidarietà sociale, stelle di orientamento nella navigazione non solo della mente, ma anche del cuore. Ed è proprio in quest'ottica autenticamente educativa (dall'etimologia del termine educare: ex-ducere), che trova il suo assunto epistemologico e pedagogico il modello dell'apprendimento cooperativo. Non solo strumento o mezzo di incentivazione dell'apprendimento, esso si costituisce come ambiente di apprendimento, clima, atmosfera, *modus vivendi* prima ancora che *modus discendi*. Il Cooperative Learning, inteso nei suoi principi fondamentali e progettuali, promuove ciò che è ontologicamente umano e lo costituisce in quanto tale: la sua relazionalità. Nel processo di formazione del Sé, il riconoscimento consapevole dell'Io muove *dal* e si intreccia *con* l'incontro/scontro con l'Altro (Castaldi M. C., 2013), e il riconoscimento dell'Altro, nella relazione, se, per un verso, fonda ontologicamente l'essere, indica anche il luogo fenomenologico dell'educativo (Clarizia L., 2013). Veicolo di conoscenza-accettazione reciproca (del Sé e dell'Altro da Sé) e di promozione della persona nel suo ruolo individuale e sociale, la metodologia didattica del Cooperative Learning, nel suo intersecarsi con gli studi e le riflessioni sopra citati in ambito pedagogico, psicologico ed etico, merita ulteriori approfondimenti e applicazioni empiriche sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Il punto critico, in cui l'apprendimento cooperativo travalica i confini della didattica, si situa, in questa prospettiva, nel suo porsi *in limine* tra l'ambito curriculare e la più ampia realtà socio-relazionale del discente. Se, sul più circoscritto piano disciplinare, il Cooperative Learning si prefigge lo scopo di un apprendimento di carattere conoscitivo, con obiettivi specifici e determinati nel tempo e nei contenuti, su un più ampio piano formativo si prefigge la co-costruzione di abilità sociali che costituiscono parte integrante della personalità nel suo autosviluppo. Ma cooperare in vista di un obiettivo definito e contestualizzato all'interno di una specifica disciplina, i cui risvolti si evidenziano nella concretezza delle materie curriculari, si costituisce come condizione necessaria, ma non sufficiente per il travalicamento di tali abilità in quel *modus vivendi* individuale e relazionale, che trae da specifiche abilità i fondamenti ontologici ed etici, quali i valori sociali. Dalla cooperazione "in vista di" alla solidarietà sociale, dall'ascolto dell'altro al rispetto per l'altro, dalla soddisfazione condivisa all'impegno per il bene comune, dall'interesse per il gruppo al sentimento democratico, dalla percezione della propria assertività alla consapevolezza del proprio valore nel proprio essere persona: è questa la riflessione che si intende proporre nel presente lavoro, attraverso uno sguardo transdisciplinare e fluttuante sui diversi piani di cui è costituita la realtà scolastica, nel suo es-

sere luogo precipuo della formazione e dell'istruzione, luogo di vita e di vite necessitanti la (ri)scoperta dell'essere, del valore e del senso dell'esistenza.

## Riferimenti

- AA. VV. (2008). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze-Milano: Giunti.
- Acone, G. (2001). *Fondamenti di pedagogia generale*. Salerno: Edisud.
- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud.
- Andreassi, C., Patrizi, A.L., Monani, U.R., Burghes, A.H., Brahe, C., Eboli, M.L. (2002). *Expression of the survival of motor neuron (SMN) gene in primary neurons and increase in SMN levels by activation of the N-methyl-D-aspartate glutamate receptor*. *Neurogenetics*. Mar;4(1):29-36.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Castaldi, M.C. (2013). *L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore*, in AA.VV. *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.
- Clarizia, L. (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: SEAM.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1928). *Reconstruction in philosophy*. trad. it. *Rifare la filosofia*. (2008). Roma: Donzelli.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1994). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erikson.
- Lévy, P. (1995). *Il virtuale*. Milano: Cortina.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Mollo, G. (1986). *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*. Assisi: Porziuncola.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Roma: Armando.



# La Matrice Biologica dell'Esistenza Umana. Apprendimento Cooperativo Lignaggio e Responsabilità Etica

## The Biological Matrix of Human Existence. Cooperative Learning Lineage and Ethical Responsibility

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno

npastena@unisa.it

### ABSTRACT

Education, in the Italian school, experiences a time of great transition and substantial change, seeking new ways of interpreting the human knowledge. This process has highlighted the need to clearly define the essential knowledge and meta-cognitive domains that can self-direct learning processes. A cultural provocation to achieve this goal would be to combine the principles of autopoiesis with the cooperative approach, following the relational nature of human beings. Cooperative learning places human subjects in relation with each other, thus making them aware of their own subjectivity and the ethical responsibility toward those with whom they share the educational act. All human life occurs in a relational space, within the conversational flow, and in an interactive dimension between the languaging and emotioning's flow.

L'assetto paideutico della scuola italiana vive un momento di forte transizione e di sostanziale cambiamento nella continua ricerca di sempre nuovi modelli interpretativi della conoscenza umana. Questo processo evidenzia l'esigenza di definire con chiarezza interpretativa la natura dei saperi essenziali e dei meta-domini conoscitivi in grado di auto-orientare i processi di apprendimento. Una sollecitante provocation culturale, in tal senso, potrebbe derivare dal tentativo di coniugare i principi dell'ottica autopoietica con la filosofia dell'approccio cooperativo attraverso il filone della natura relazionale dell'essere umano. L'apprendimento cooperativo pone l'essere in relazione con l'altro, che prende così coscienza della propria soggettività e della responsabilità etica verso coloro con cui condivide l'atto educativo. L'intero svolgersi della vita umana avviene all'interno di uno spazio relazionale, nel fluire conversazionale, in una dimensione interattiva tra il fluire del languaging e dell'emotioning.

### KEYWORDS

Lineage, Cooperative Learning, Biological Matrix of Human Existence, Neurophenomenology, Neurophysiology of Learning.  
Lignaggio, apprendimento cooperativo, matrice biologica dell'esistenza umana, neurofenomenologia, neurofisiologia dell'apprendimento.

## Introduzione

Negli ultimi decenni si è assistito nel nostro Paese ad un sostanziale cambiamento dell'assetto scolastico, sempre più proteso verso la ricerca di dinamiche di formazione/educazione di cittadini coscienti e consapevoli, in grado di conoscere e comprendere il significato/senso dell'esser-ci nel mondo.

Questo processo ha posto, e pone tuttora, considerevoli interrogativi sugli atteggiamenti che la scuola italiana ha assunto e assume di fronte alla definizione di *saperi essenziali* e di *meta-domini conoscitivi* che, aldilà di sterili *iper-funzionalismi* e *iper-didatticismi*, possano *auto-orientare* l'uomo a generare *domini di conoscenza* condivisi, tentando di superare i limiti delle logiche legate, da un lato, a criteri troppo individualistici e, dall'altro, a didattiche lineari assolute ed oggettive.

Sebbene da più parti si auspicasse il superamento di *logiche educativo/istruttive dualistiche* a favore di una più pregnante consapevolezza del valore formativo dei saperi e dell'attivazione di processi personali congruenti con le logiche intrinseche ed estrinseche dell'atto educativo, pochi sono stati, a tutt'oggi, i reali cambiamenti di rotta che hanno sostanzialmente ed effettivamente modificato la percezione delle dinamiche interagenti tra l'assetto dell'azione dell'insegnare e la reale valutazione dei processi di apprendimento.

L'insieme di questi quesiti alimenta oggi la riflessione sulla natura delle competenze sociali, sull'essenza della *co-esistenza* in un dominio di *convivenza culturale*, sui meccanismi che permettono ad una comunità di risolvere conflitti, di affrontare problemi, di assumere decisioni, di progredire responsabilmente e concretamente nel *creare mondi culturali* nuovi ed innovativi.

Si tratta, in sintesi, di porre le basi per l'acquisizione di una profonda, rinnovata interiore *consapevolezza* dei meccanismi che regolano sia il fluire della conoscenza nel *dominio culturale di appartenenza* che le correlate dinamiche *autopoietico-generative* del *sapere* che ne determinano la specificità.

La comunicazione sociale, il mondo del lavoro, l'assetto culturale della nostra epoca presuppongono, con sempre maggiore forza e vigore, la presenza di persone in grado di confrontarsi, di cooperare, di interagire positivamente in «un fluire di coordinazioni di coordinazioni di atti consensuali sorretti dal benessere e dalla reciproca vicinanza» (Maturana, Dávila, 2006, p. 7).

In questa prospettiva, l'acquisizione della conoscenza/consapevolezza della *cultura abitata* esige un profondo atto di riflessione (un processo ricorsivo auto-referenziale di chiusura operativa) sul particolare modo di vivere la *fitta rete di conversazioni* che specificano e conservano l'assetto socio-culturale d'appartenenza (Maturana, Varela, 1992).

Una sollecitante provocazione culturale, in tal senso, potrebbe derivare dal tentativo di coniugare i *principi dell'ottica autopoietica* con la *filosofia dell'approccio cooperativo*, attraverso il filone della *natura relazionale* dell'essere umano. Qui *creatività* e *comprensione* si fondono, i *know-how* socio-culturali e personali s'intersecano, originando *nuovi mondi* sociali, culturali, personali.

«In altri termini [...] sono sociali solo le relazioni che si fondano sull'accettazione dell'altro come altro legittimo nella convivenza e che tale accettazione è ciò che costituisce un comportamento di rispetto. Senza una storia di interazioni sufficientemente ricorrenti, coinvolgenti e prolungate, in cui ci sia accettazione reciproca in uno spazio aperto alle coordinazioni di azioni, non possiamo sperare che nasca il linguaggio. Se non vi sono interazioni nella reciproca accettazione, si produce separazione o distruzione. In altre parole, se nella storia degli esseri viventi c'è qualcosa che non può nascere all'interno della competizione, questo è il linguaggio» (Maturana, Dávila, 2006, p. 26).

## 1. Le basi culturali dell'Apprendimento Cooperativo e la natura relazionale dell'uomo

La teoria dell'apprendimento cooperativo fa riferimento a molteplici filoni di ricerca e deriva dall'integrazione di varie e diversificate fonti speculative: dalla filosofia dell'educazione di Dewey alla psicologia sociale di Lewin e Thelen, dalla psicologia costruttivista della conoscenza di Piaget alla psicologia umanista di Rogers, dalla filosofia relazionale di Buber alla pedagogia di Freire.

Sebbene ampiamente utilizzato nei processi educativi, il cooperative learning trova radici profonde soprattutto in ambito filosofico, in un filone di pensiero riferito principalmente ad un'*antropologia dell'uomo* e della sua ineludibile natura relazionale.

Buber e Levinas, a tal proposito, affermano che l'uomo trova il senso profondo del proprio essere nella *dimensione dialogica*, intesa come la capacità di stare in relazione con l'altro. È proprio partendo dalla consapevolezza dell'essere in relazione con l'altro, essi affermano, che l'uomo ha *coscienza della propria soggettività* e della *responsabilità etica* verso coloro con cui condivide l'atto educativo.

«Quando nella convivenza accadde questo, "affermano, da altra angolazione prospettica, Maturana e Dávila" e quando questo modo di convivere si conservò da una generazione all'altra tramite l'apprendistato dei giovani, nacque il nostro *lignaggio* come modo di convivere nella reciproca cura, nel piacere di stare insieme, nella vicinanza fisica, nell'intimità sessuale e nel gioco» (Maturana, Dávila, 2006, p. 7).

La conoscenza, dunque, pur conservando la sua natura autoreferenziale, rompe gli schemi di processo solitario, isolato dal mondo, aprendosi alle dinamiche auto-orientanti del macrocosmo sociale. La cultura diventa il risultato di una costruzione sociale, della condivisione di un flusso del conversare che apre all'altro: si apprende insieme, co-esistendo in domini di conoscenze che si auto-orientano e si auto-determinano in un continuo flusso di domini di consenso di conoscenza.

«Il linguaggio deve essere nato, fin dall'inizio, intrecciato con le emozioni della convivenza, nella dinamica di coordinazioni ricorsive di atti ed emozioni che oggi chiamiamo conversare. *Parlare-conversare* devono essere nati insieme come un modo di convivere che integra giovani e adulti, in uno stato di benessere, nella coordinazione degli atti di tale convivenza, nel piacere della condivisione e della partecipazione. Vale a dire che il nostro lignaggio deve essere sorto nella trasmissione da una generazione all'altra di un modo di convivere nel conversare, in quanto lignaggio biologico-culturale di primati bipedi centrato sul piacere della vicinanza, sulla partecipazione e la condivisione. Tuttavia, poiché la dimensione culturale del lignaggio biologico umano è più duttile della sua dimensione biologica, e cambia più rapidamente di quest'ultima nel corso del divenire delle generazioni (giacché può farlo da una generazione all'altra), possiamo parlare di lignaggi culturali come modi di convivere che si conservano nell'apprendistato dei giovani nel loro farsi adulti. E, infatti, nel nostro divenire culturale, noi esseri umani possiamo adottare e conservare qualsiasi modo culturale di vivere che non elimini gli adulti prima che tale modo di vivere non sia appreso dai giovani della generazione successiva» (Maturana, Dávila, 2006, p. 7).

L'approccio cooperativo valorizza, dunque, il processo di apprendimento, potenziando l'integrazione dialettica tra l'individuo e il suo gruppo. Il fulcro nodale resta la *persona* nel rispetto della sua *integrità*, della sua *dignità*, della sua *identità* sociale e coscienziale.

## 2. La Matrice Biologica dell'Esistenza Umana e il concetto di Lignaggio

Il bambino nasce e crea mondi all'interno dell'intricata rete di trame relazionali, sociali e familiari che costituiscono il suo ambiente naturale e che ne determinano il suo essere-uomo (lignaggio). L'intera esistenza del genere umano si origina nella convivenza e nel linguaggio, creando e concependo mondi. Mentre solitamente il linguaggio è usato come sistema simbolico per comunicare *dati di fatto*, per Maturana esso è «un fluire di convivenza all'interno di coordinazioni di coordinazioni di atti consensuali» (Maturana, 1978).

L'intero svolgersi della vita umana avviene all'interno di uno spazio relazionale, nel fluire conversazionale, in una dimensione interattiva tra il fluire del *language* e dell'*emotioning*. Tutto il fluire della vita si compie in un presente storico che regola e caratterizza le reti di conversazioni, rivelando le profonde trame relazionali (che rappresentano la matrice biologica dell'esistenza umana) nelle quali autonomamente l'uomo si orienta.

«Ciò che si conserva definisce e genera ciò che si può cambiare» (Istituto Matrittico).

Se l'essere umano vive e si realizza all'interno di complesse reti di relazioni e se, come affermano Maturana e Varela, «una collezione di sistemi viventi integranti un'unità composita attraverso relazioni che non implicano la loro autopoiesi, non è un sistema sociale e i fenomeni propri del suo operare come tale unità composita non sono fenomeni sociali» (Maturana, Varela, 1988), si può facilmente desumere che è proprio la natura intrinseca *bio-psico-fisico-relazionale* l'anello di congiunzione, l'elemento propulsore che collega l'uomo al suo mondo e agli infiniti altri mondi con i quali viene a contatto e con i quali si *accoppia strutturalmente* in un *processo autopoietico*, nel quale realizza i progetti della propria esistenza (Maturana, Varela, 1985).

La natura relazionale dei processi che regolano la conoscenza sembra avere radici *neurofisiologiche* e *neurofenomenologiche* e sembra essere alla base dei processi neurali che regolano l'evolversi della *coscienza/conoscenza* umana. L'approccio fenomenologico più avanzato, partendo dalla considerazione dell'individuo nelle sue due essenziali dimensioni di *Körper* e *Leib*, ri-definisce il concetto di incorporazione (embodiment) come condizione esistenziale all'interno di una più fitta rete di relazioni sociali, in grado di contribuire, in maniera più radicale, alla comprensione e all'identificazione fenomenologica della realtà esperienziale, culturale e storica dell'individuo come *essere-nel-mondo*.

Essa sembra, inoltre, apparire iscritta nel codice genetico umano come comportamento innato, componente essenziale dell'*essere uomo*.

Joe Zhou Tsien, fondatore dello *Shanghai Institute of Brain Functional Genomics* presso l'Università Normale della Cina Orientale, oggi direttore del *Center for Systems Neurobiology* dell'Università di Boston, insieme al suo gruppo di ricerca, ad esempio, in un ambito di riferimento tipicamente *biomedico*, hanno elaborato un'interessante teoria sui meccanismi attraverso i quali la mente trasforma l'esperienza in *memoria/conoscenza*.

Essi, combinando una serie di nuovi esperimenti con sofisticate analisi di natura matematica, sono arrivati alla straordinaria scoperta di quello che si pensa sia il meccanismo di base che il cervello usa per trasformare le informazioni in ricordi.

Il lavoro di ricerca indica che un flusso lineare di segnali da un neurone all'altro non è sufficiente a spiegare come il cervello rappresenta le percezioni e i ricordi. Per far ciò è necessaria l'attività coordinata di grandi popolazioni di neuroni, denominati *clan di neuroni*, in grado di elaborare e codificare le *esperienze memorizzate*, attribuendo loro un senso e trasformandole in *conoscenza*. Que-

sta particolare scoperta potrebbe portare, in breve tempo, alla decodifica di un *codice neurale universale* (le regole che il cervello segue per convertire una serie di impulsi elettrici in percezione, memoria, conoscenza e comportamenti) capace di leggere i ricordi attraverso l'analisi dell'attività cerebrale (Tsien, 2012).

Questa scoperta potrebbe permettere ai ricercatori, in un futuro non lontano, di monitorare l'attività neurale scrutandone ricordi e pensieri.

In un ambito *neurofenomenologico*, conosciuto come *Radical Embodiment* Thompson e Varela, da altra prospettiva, affrontano in maniera radicale il problema della natura relazionale della *conoscenza/coscienza* umana. Qui la neurofenomenologia assume una valenza metodologica in grado di esplorare, indagare, esaminare, analizzare e comprendere l'attività cerebrale (descrizione in terza persona) senza tralasciare l'esperienza soggettiva (descrizione in prima persona).

Il rapporto tra il *descrittivo neuronale* e il *vissuto esperienziale* viene spiegato in termini di *emergentismo enattivo*, riscontrabile nella risonanza che si stabilisce tra *cellule corticali* in alcuni particolari momenti della *vita coscienziale*. L'*identità coscienziale* assume, in questo contesto, una natura puramente relazionale ed esiste solo come *pattern relazionale*.

Questa straordinaria scoperta apre nuove strade alla riflessione sulla nascita e sulla localizzazione degli stati di coscienza, creando un modello interattivo dinamico-funzionale-reciproco o bi-direzionale tra stati di coscienza incarnata e attività neuronale locale (Thompson, Varela, 2001).

Quale incidenza può avere l'inserimento dell'apprendimento cooperativo in questa prospettiva di ricerca? Quali basi metodologiche possono essere in grado di supportare questo impianto concettuale? Esistono delle affinità tra la logica che sottende ai principi dell'apprendimento cooperativo e la logica che sottende ai principi della didattica enattiva? Questi ed altri quesiti aprono a questioni di *governance educativa* di fondamentale, ineludibile importanza (Pastena, 2012).

### 3. Educazione/Educabilità e Responsabilità Etica

Il raggiungimento della *consapevolezza etica* è un traguardo che implica, imprescindibilmente, all'interno di un sistema di valori condivisi, la *responsabilità etica* nell'azione individuale orientata al bene comune. Tutto l'agire umano, compreso l'intero sistema cognitivo, sembra essere basato sulla dimensione emozionale che attraverso le dinamiche dell'*autorità* e della *sottomissione*, della *fiducia* e della *sfiducia*, del *controllo* e del *rispetto reciproco*, regola il particolare modo di co-abitare il mondo. In quest'ambito la scuola, come luogo di elaborazione e di trasmissione del sapere, dovrebbe acquisire maggiore consapevolezza etica sull'importanza e sulla specificità del patrimonio umano che è chiamata a gestire e a regolare.

Ma, qual è il rapporto che intercorre tra la natura biologica dell'essere umano e la cultura che lo accoglie; in sintesi, tra il *dominio strutturale individuale* e il *dominio relazionale culturale*?

Siamo, al contempo, fondamento molecolare e totalità relazionale ma, Maturana afferma, ciò che accade in un dominio non può essere ricondotto ad altro dominio; tutto ciò che avviene in un *accoppiamento strutturale* modifica le strutture di ognuno dei sistemi accoppiati in relazione alle individuali specifiche, particolari dinamiche interne di ognuno.

Sebbene, però, ogni essere umano è strutturalmente determinato a non sentire interiormente quello che l'altro sente e a non essere responsabile di ciò che un'altra persona interpreta in quello che viene detto, tuttavia, ognuno è responsabile di ciò che dice per le circostanze in cui ha scelto di dire ciò che dice. (Maturana, 2008).

Come docenti, dunque, insegnamo ai bambini il significato e il senso delle cose in relazione ai luoghi e ai tempi dall'agire sociale. Questo introduce il bambino in una *dimensione etica della vita e dell'agire* e lo porta a riflettere sulla responsabilità che ogni essere umano ha nei confronti della comunità che lo ospita.

## Conclusioni

La *temperie culturale* dell'ultimo ventennio ha finemente ri-disegnato (sotto l'insegna di una più fine, meticolosa e puntuale ricerca di spazi di determinazione della natura dei processi di apprendimento) l'intero profilo paidetico della società moderna, trasformando, modificando e, talvolta, condizionando e frammentando sia l'assetto pedagogico che l'assetto metodologico didattico della scuola italiana.

L'educazione e la formazione delle giovani generazioni, quale imperativo categorico, resta il problema di fondo da affrontare e l'enigma da risolvere.

La sfida dell'educazione per il futuro sarà quella di restare fortemente ancorati alla *matrice biologica dell'esistenza umana*, veicolando, però, nuova linfa e nuovo vigore nei rami ormai rinsecchiti e nelle maglie ormai poco oleate di reiteratei impianti pedagogici. La via d'uscita dal vortice di malessere che ci avvolge potrebbe essere ricercata in quell'atto riflessivo che genera e crea un nuovo mondo, imparando, in tal modo, a guardare oltre i confini, a co-abitare reti di coordinazioni di consensi senza pregiudizi e senza aspettative.

«Per la biosfera, la terra, il cosmo, è indifferente se viviamo, se si conserva o non si conserva il lignaggio umano. Al tempo stesso, per la biosfera, la terra, il cosmo, è indifferente quale lignaggio culturale viviamo, se viviamo nell'amore, nella collaborazione e nel benessere, o se viviamo nella sottomissione, nella paura o nella interminabile sofferenza della continua negazione culturale. È a noi esseri umani che non può essere indifferente se viviamo e conviviamo in un modo o nell'altro, perché esistiamo in reti di conversazioni nelle quali possiamo riflettere e chiederci se ci piace o non ci piace la convivenza che viviamo» (Maturana, Dávila, 2006, p. 8).

## Riferimenti

- Dávila X. Y. (2006) *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana*. PRELAC, Los Sentidos de la Educación Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2: 30–39
- Maturana H. R. (1978) *Biology of language: The epistemology of reality*. In: Miller G. & Lenneberg E. (eds.) *Psychology and biology of language and thought*. Essays in honor of Eric Lenneberg. Academic Press, New York: 27–63.
- Maturana H. R. & Verden-Zöllner G. (2008) *Origin of humanness in the biology of love*. Edited by Pille Bunnell. Imprint Academic, Exeter.
- Maturana H., Varela F.J., (1988) *Autopoiesis and cognition* (tr. it), Venezia: Marsilio.
- Maturana H., Varela F.J., (1992) *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, Astrolabio Ubaldini
- Maturana H., Dávila X., (2006) *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera,
- Pastena N., (2012) *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*. Napoli: De Nicola
- Thompson E., Varela F., (2001) *Radical embodiment: neural dynamics and consciousness*, Cognitive Sciences.
- Tsien J. Z., (2012) *Genetic Overexpression of NR2B Subunit Enhances Social Recognition Memory for Different Strains and Species*, Plos One.



La democrazia.  
Educare l'uomo alla libertà dalla nascita  
Democracy.  
The education of man to freedom since birth

---

Sandra Elia  
Università del Salento  
sandraelia@virgilio.it

**ABSTRACT**

The contribution deals with a reflection matured around the pedagogical thinking of Maria Montessori and the evidence of her method. It aims to draw attention to the problems emerging from the school's educational contexts, thus sketching possible scenarios that lean towards an increased awareness on the existence of suitable environments provided with the following feature: that of being places where school's educational purposes are reflected in the making of democracy, as an essential element for the growth of the person.

Il contributo affronta una riflessione maturata intorno al pensiero pedagogico di Maria Montessori ed alle evidenze del suo metodo ed intende porre l'attenzione alle problematiche emergenti dai contesti educativi scolastici, aprendo a possibili scenari, nella direzione della consapevolezza dell'esistenza di ambienti idonei dove le finalità educative della scuola si concretizzano nella costruzione della democrazia, elemento imprescindibile per la crescita della persona.

**KEYWORDS**

Montessori environment, Education to freedom, Personality development.  
Ambiente Montessori, Educazione alla libertà, Sviluppo della personalità.

## Introduzione

La scuola, da sempre in continuo divenire, specchio inconfondibile della modernità "liquida" (Bauman, 2002b), dove «si ha la sensazione che vengano giocati molti giochi contemporaneamente, e che durante il gioco cambino le regole di ciascuno» (Bauman, 2002a, p. 159), dovrebbe essere luogo di crescita individuale, sociale e collettiva.

Oggi più che mai con la presenza di classi sempre più affollate il compito precipuo è quello di creare ambienti idonei all'apprendimento, per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati a valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento. In effetti, gran parte del tempo trascorso nell'ambiente scolastico potrebbe rappresentare l'opportunità, per sperimentare rapporti di tipo collaborativo, per apprendere dagli altri e con gli altri per il benessere individuale e per l'acquisizione delle competenze sociali richieste in qualsiasi ambito.

Si ben intuisce che "il processo educativo non può consistere in una trasmissione di conoscenze e valori *da* chi sa di più *a* chi sa di meno, da chi è più competente a chi lo è meno" (Bruner, 1988, p. 152), l'insegnante non è "un mezzo di trasmissione, ma un evento umano" (p. 155).

Allora *quale scuola e quale ambiente?*

Il primo compito della scuola quale organo sociale, afferma Dewey (1953) è di provvedere ad un ambiente "semplificato" successivamente dovrà eliminare i caratteri dell'ambiente esistente che non sono degni di influenzare le abitudini mentali ed infine creare un ambiente sociale più equilibrato e più ampio (p. 28).

La finalità educativa della scuola, per Maria Montessori (1970a) è quella di collocare ogni bambino in un ambiente dove può trovare il cammino naturale del suo sviluppo e compiere esperienza concreta. Nel pensiero della pedagogista vi è l'idea di una scuola democratica dove l'allievo è capace di essere protagonista, parte attiva e libera nella costruzione della propria vita come individuo e società. In effetti, la pedagogista già nel lontano 1907 realizzava "una scuola dove il maestro è senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento, mentre il bambino diventa centro dell'attività, impara da solo ed è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti" (1999b, p. 148).

### 1. Educazione alla libertà dell'uomo fin dalla sua nascita

Il primo maestro nel processo educativo è il bambino: bambino-adulto stanno tra loro in un rapporto di potenza e di atto (Margiotta, 2012) ed in un rapporto di continuità che hanno portato la dottoressa di Chiaravalle a chiamare il bambino "l'uomo sconosciuto" che arriva nel mondo nelle vesti di un bambino (Montessori, 1970b, p. 12).

La studiosa parla di *libera scelta* nel bambino, che non è la decisione della volontà cosciente e morale richiesta all'adulto libero e responsabile; "nel bambino la libera scelta è una necessità biologica, presente in ogni essere vivente, il quale deve disporre di sé, di tutte le sue forze e tendenze per orientarsi e adattarsi attivamente nel mondo circostante" (Silvestri, 2004).

L'educazione deve favorire la nascita di "un movimento di liberazione universale, indicando il modo di difendere ed elevare l'umanità" (Montessori, 1970a, pp. 21-22), con l'aiuto del "primo maestro che sarà il bambino" (p. 24).

È necessario, allora, ricostruire una nuova educazione che cominci fin dalla nascita, dando ai bambini l'ambiente adatto alla loro vita. Il primo ambiente è il

“mondo” e gli altri ambienti, come la “famiglia” e la “scuola”, devono corrispondere a soddisfare quegli impulsi creativi che tendono, sulla guida delle leggi cosmiche, a realizzare il “perfezionamento umano” (p. 99).

«Si deve riconoscere che l’educazione non incomincia mai troppo presto, se vogliamo allevare degli uomini che siano degni cittadini di una libera democrazia. Come possiamo parlare di Democrazia o di Libertà se fin dai primi anni di vita noi educiamo il fanciullo a sopportare la tirannide, ad obbedire a un dittatore? Come possiamo aspettarci una democrazia, se abbiamo allevato degli schiavi? La vera libertà comincia all’inizio della vita, non nell’età adulta» (Montessori, 1970a, p. 103).

L’opera educativa per lo sviluppo morale e sociale, secondo il metodo Montessori è prevalentemente affidata alla natura spontanea del “bambino liberato” dalle norme oppressive dell’adulto e posto in un *ambiente favorevole allo sviluppo della sua personalità*, ricca di valori morali e sociali in quanto doni naturali dello spirito. “La capacità di scegliere e di aderire alla scelta fatta è azione tipicamente umana e diventa a poco a poco chiarezza di vita. Se l’ambiente è disposto in modo tale che il bambino possa scegliere senza sollecitazioni da parte degli adulti l’attività preferita, egli sviluppa in modo autonomo la propria sicurezza” (Silvestri, 2004).

La libertà del bambino deve, però, avere come “limite” l’interesse collettivo: “quando parliamo di libertà del piccolo bambino, non intendiamo considerare le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a se stessi compirebbero come sfogo di un’attività senza scopo, ma diamo alla parola il senso profondo di liberazione della sua vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo” (Pinna, p. 36). Il bambino ha una grande missione che lo spinge: quella di crescere e diventare un uomo.

## 2. Ambiente montessoriano costruttore di democrazia

L’educazione scolastica deve mirare ad allenare all’esercizio della democrazia costruendo quanto più possibile un ambiente democratico, dove formare l’uomo. Si pone un problema che abbraccia la formazione in senso ampio e profondo perché fermo restando che dalla democrazia scaturisce il principio dell’uguaglianza di tutti, il Dewey (1953) parla di “vita associata” e di “esperienza comunicata e congiunta” perché il singolo individuo, pur libero di muoversi, ha sempre l’altro con cui confrontarsi attraverso il dialogo. In un contesto democratico si afferma, dunque, l’autonomia del singolo e parallelamente l’esistenza dell’altro col quale creare un confronto che non soffochi la vitalità dell’individuo. Si tratta di mettere l’individuo in un ambiente democratico dove diversità e molteplicità di stimoli ed interessi producono una “reale liberazione di facoltà” (p. 116) che sola può portare ad una concreta evoluzione individuale, a partire dalla quale si realizza anche una crescita dell’umanità tutta. Condizione fondamentale per la realizzazione della democrazia, così intesa da Dewey, è lo sviluppo di un processo educativo libero e condiviso ma solo in un contesto democratico si può realizzare una vera educazione.

La scuola ha il compito di rendere le persone protagoniste della vita sociale ed in grado di dialogare e di collaborare a fini comuni. “Spesso l’adulto soffoca l’impulso ad agire, che è proprio del bambino, gli impedisce di vivere, di fare qualcosa di utile, di sottoporsi a grandi sforzi, in una parola, gli ostacola la tendenza a sviluppare il suo spirito secondo le leggi naturali” (Montessori, 1970c, p. 97). “Nelle scuole Montessori l’ambiente stesso fa lezione al bambino e la mae-

stra deve solo mettere il fanciullo in diretto rapporto con l'ambiente, mostrando come si usano i vari oggetti" (p. 119). L'adulto deve adattarsi ai bisogni del bambino e renderlo indipendente per non essergli ostacolo e per non sostituirsi a lui nelle attività attraverso le quali avviene la maturazione.

Secondo la pedagogista di Chiaravalle (1951) "la libertà è la base necessaria della società organizzata. La personalità individuale non potrebbe realizzarsi senza la libertà individuale" (p. 155).

Avendo visto il bambino come esploratore volontario dell'ambiente e del sé, la studiosa crea un *ambiente privo di ostacoli e fondato sulla libera scelta* ma, allo stesso tempo, "costruttivo" perché indirizza verso uno scopo esterno e comune, perché "l'ambiente non deve solo rendere possibile la libertà dell'individuo, ma anche la formazione di una società" (p. 156).

È interessante interrogarci sullo *scopo* a cui volge l'ambiente montessoriano. La scuola è il luogo dove si sviluppa il sentimento sociale, anzi è la società del bambino ed in quanto tale richiede l'educazione alla convivenza. Allora, come educare allo sviluppo del *sentimento sociale*? La risposta può offrircela Regni (1997) il quale afferma che «nelle case dei Bambini che hanno favorito la normalizzazione si realizza quella che Montessori chiama la società per coesione. Disciplina e libertà, libertà ed uguaglianza, principio maggioritario e diritti individuali, dignità personale ed uguaglianza; senso di appartenenza, esclusione e inclusione degli altri; autonomia e creatività personale, capacità divergente ed eguaglianza, collaborazione, convergenza, tolleranza; eguaglianza e rispetto, come diritto ad essere diversi» (p. 203). Il primo passo verso la formazione della società è la formazione del gruppo: la convivenza sociale tra le libere esperienze conduce i bambini a sentire e ad agire in gruppo. Essi mossi da un bisogno spontaneo, diretti da un potere interiore, animati da uno spirito sociale riescono a formare una "società per coesione" (Montessori, 1999a, p. 232) nella quale si realizza l'integrazione sociale perché l'individuo si identifica col gruppo al quale appartiene. Ne consegue che, il bambino capace di funzionare in modo indipendente, come individuo, diviene la base di una società interdipendente, perché dall'indipendenza di ciascuno scaturisce l'interdipendenza. Nella società dei bambini la socievolezza comporta dei liberi e corretti rapporti di cortesia e di aiuto reciproco, attraverso i riti quotidiani come apparecchiare e sparecchiare la tavola, mettere in ordine, spostare le sedie senza fare rumore, curare l'orto o il giardino, stare in silenzio, esplorare gli spazi comuni.

Suor Carolina Gómez della Valle (2004), formatrice Montessori internazionale, sostiene che "quando si educa secondo l'approccio montessoriano, si è rivoluzionari, perché si cambia la visione di molte cose e si contribuisce alla costruzione di una società più vera e più giusta".

Due ricerche, una condotta negli Stati Uniti e l'altra nel Regno Unito dimostrano ed evidenziano l'efficacia del metodo Montessori, in quanto l'allievo posto in un ambiente creato "a sua misura" può liberamente e democraticamente costruire e sviluppare la propria persona. La prima ricerca realizzata da due psicologhe americane Angeline Stoll Lillard, dell'Università della Virginia e Nicole Else-Quest, dell'Università del Wisconsin, riguardante un'analisi dei risultati accademici e sociali degli allievi, che traccia un confronto tra l'educazione montessoriana e altri programmi educativi scolastici, dimostra indiscutibilmente come i bambini che frequentano le scuole Montessori, raggiungono livelli più alti in termini di *capacità di apprendimento e comportamentali*, rispetto agli studenti delle scuole tradizionali.

Gli allievi sono stati sottoposti allo studio verso la fine dei due cicli di educazione montessoriana più diffusamente praticati: scuola dell'infanzia (allievi dai

tre ai sei anni) ed elementare (dai sei ai dodici anni). In particolare, per quanto concerne il comportamento, dai risultati degli alunni di cinque anni emerge che un numero più elevato di bambini della scuola Montessori, nel rispondere a storie su problemi sociali, ha fatto riferimento alla giustizia e all'equità e nel gioco un numero significativo ha mostrato di dedicarsi a giochi condivisi e positivi tra pari. Nei test sulle competenze sociali i dodicenni alle storie su problemi sociali hanno scelto la risposta positiva assertiva, ed inoltre, hanno mostrato di possedere un maggiore senso di comunità, rispondendo in modo più positivo a commenti come "Gli allievi di questa classe si trattano con reciproco rispetto".

Le ricercatrici, che individuano quali elementi caratterizzanti del metodo la presenza di "classi di allievi di età diverse, l'utilizzo di materiali educativi speciali, la possibilità di scegliere il lavoro da svolgere in blocchi di tempo protratti, l'approccio collaborativo, l'assenza di voti e test, l'insegnamento di competenze sia accademiche che sociali a livello individuale e di piccolo gruppo", dimostrano nei risultati come i bambini educati con il metodo Montessori si preoccupano molto di più di "cosa è giusto", "di fare dei turni", di "condividere" rispetto ai bambini delle altre scuole (Lillard & Else-Quest, 2006).

In Inghilterra, dato il problema britannico della criminalità infantile, la "libertà pedagogica" teorizzata dalla scienziata italiana è stata applicata in funzione anti bullismo, producendo risultati meritevoli di attenzione. In una scuola statale di Manchester, la *Gordon Mount Primary School* sita nel quartiere più a rischio della città, nel 2005 su proposta della nuova direzione è stato introdotto il metodo di insegnamento Montessori.

Lo scopo del progetto, secondo la Dirigente dell'Istituto (Powel, 2010), era quello di dimostrare che l'introduzione, in una scuola primaria statale, del metodo di insegnamento Montessori, che fa leva sulla costruzione di personalità autonome, poteva portare non solo risultati positivi sull'apprendimento ma soprattutto condurre ad un'adesione spontanea verso la costruzione di un sistema di norme sociali condivise. La scuola ha puntato sullo sviluppo emotivo ed è stata introdotta una forma di "letteratura emotiva" come materia di insegnamento. Per verificare e documentare i progressi individuali, sono stati utilizzati dei test standardizzati ed effettuate verifiche settimanali sullo *skills continuum* di ogni alunno, così gli esiti dell'insegnamento e dell'apprendimento in ogni disciplina curricolare sono stati monitorati, ponendo grande attenzione alla dimensione emotiva. I risultati hanno dimostrato che gli allievi si comportano bene, si aiutano tra di loro e sono indipendenti.

"Cinque anni dopo la scuola sta godendo dei frutti del nuovo approccio" (Gardner, 2010), con un aumento della frequenza, del profitto e soprattutto della competenza sociale e questo è in parte dovuto al nuovo approccio Montessori, che incoraggia i bambini a imparare al proprio ritmo, a crescere e svilupparsi con le proprie forze.

"La libertà di imparare" è stata enfatizzata dal giornale britannico *Independent* che ha posto fiducia sull'efficacia del metodo (Fitzmaurice, 2010).

"Il metodo Montessori dimostra un potenziale notevole, se applicato correttamente dagli educatori, anche nelle direzioni verso la quale si è mossa l'esperienza inglese. I bambini si devono trovare a scuola come a casa, in un ambiente su misura per loro, senza imposizioni, liberi di esprimersi e di scoprire i propri talenti. La grande caratteristica e qualità di questo impianto educativo sta nel favorire la concentrazione attiva. Il bambino impara dai suoi sforzi e dai suoi errori. Farlo crescere in un ambiente collaborativo serve a prevenire il bullismo nella misura in cui l'alunno impara a darsi un obiettivo e si impegna per raggiungerlo" (Serra, 2010).

Le due ricerche evidenziano che l'approccio collaborativo, non solo migliora il clima socio-affettivo, ma anche la qualità delle prestazioni scolastiche, innalzando la fiducia e gli scambi positivi tra gli allievi e tra allievi e insegnante.

Nell'ambiente Montessori nessuno si sente minacciato, né costretto a competere con gli altri, ma ognuno si misura con sé e con gli altri secondo parametri e stili di riferimento costruttivi ed efficaci. L'aumento della stima reciproca, conduce allo sviluppo di relazioni di aiuto e di sostegno alla persona e alla comunità.

## Conclusioni

Nelle scuole montessoriane, il valore della libertà, la valorizzazione delle diversità (di sesso, di razza, di religione) e l'autoverifica sono i punti cardine di un'educazione aperta al mondo e al nuovo.

Il metodo ideato dalla studiosa ancora oggi è attuale e ricco di sollecitazioni perché insegna la via che permette ad ognuno di imparare ad amarsi e riconoscersi parte del piano cosmico, per divenire testimone del sorgere di un "uomo nuovo" (Montessori, 1951, p. 133) capace di costruire e dirigere l'avvenire della società.

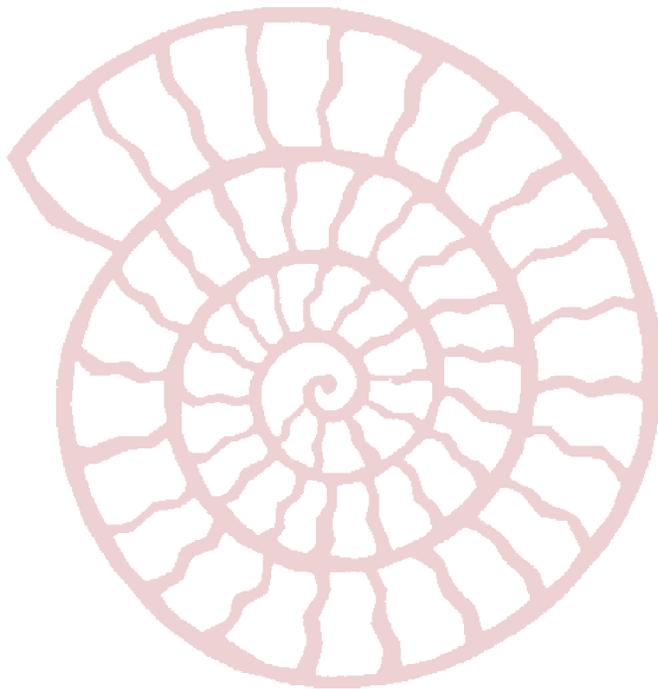
"La società non dipende solo dalla organizzazione, ma anche dalla coesione, e dei due il secondo elemento è il fondamentale, e serve di base alla costruzione del primo. Buone leggi e un buon governo non possono tenere insieme le masse e farle agire, se gli individui stessi non sono orientati verso qualcosa che li tiene compatti e fa di essi un gruppo" (Montessori, 1999a, p. 236). Nella società per coesione della Casa dei bambini si assiste alla nascita spontanea di sentimenti sociali di altruismo, di rispetto per gli altri e di responsabilità.

Gli elementi caratterizzanti sono l'indipendenza, che si raggiunge attraverso la libertà di agire nell'ambiente, facendo scegliere il lavoro da svolgere in piena libertà ed autonomia ed il rispetto per il naturale sviluppo psicologico del bambino, che si attua valorizzando l'allievo e le sue potenzialità, favorendo l'esperienza concreta e promuovendo l'approccio collaborativo, affidando all'insegnante il ruolo di regista. Per quanto sopra detto l'ambiente montessoriano diviene costruttore di un'educazione indiretta ai valori e di una scuola democratica volta alla formazione dell'uomo.

## Riferimenti

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Powell, C. (2010) Gordon Mount Primary, Manchester. Montessori case study. July 15, 2010, from <[www.montessori.org.uk](http://www.montessori.org.uk)>.
- Dewey, J. (1953). *Democrazie e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fitzmaurice, S. (2010) First-ever Montessori state school planned. *The Independent*, February 01, 2010, from <[www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk)>.
- Gardner, R. (2010) The school that turned to Montessori to beat gangs. *The Independent*, March 12, 2010, from <[www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk)>.
- Gómez della Valle, C. (2004, luglio). *L'educatrice montessoriana: carattere e formazione*. *Vita dell'infanzia*, 6, 61-67.
- Lillard, A., Else-Quest, N. (2006, September 29). The Early Years. Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894.

- Margiotta, U. (2012, dicembre). *“Mente assorbente e capacitazione”. Ripartire da Maria Montessori*. Paper presented at Montessori Day, Lecce.
- Montessori, M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970a). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970b). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970c). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Pinna, M.L. (1986). (A cura di) *Educazione alla libertà*. Roma-Bari: Laterza.
- Regni, R. (1997). *Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Serra, E. (2010, Marzo 29). La ricetta antibullismo per i ragazzi delle scuole: riscoprire la Montessori. *Corriere della Sera*, p.29.
- Silvestri, M. G. (2004, luglio). *Libera scelta, autonomia e indipendenza*. *Vita dell'infanzia*, 6, 16-19.



# Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare

## Enactive teaching: What it is and what can do

Francesca Coin

Università Cà Foscari, Venezia

francesca.coin@ordinepsicologiveneto.it

### ABSTRACT

In our classrooms the number of foreign students is increasing. Often, they present greater inter-individual differences than cultural differences. What joins them is too often linked to their difficulties: as a result of limited knowledge of language or of school system, of dramatic life experiences, of uncertain economic conditions in their country of origin or in their host country, they show more frequently than other children situations of fragility and discomfort, both of an emotional-relational or of an academic kind. What these children need is a training program that takes into account the particularities of each one, without putting differences under a negative light. School is now a multicultural place, where diversity should be regarded as a fundamental part of the system and not a minor issue. An approach which, better than others, embraces diversity and interprets it as a source of enrichment for the creation of shared knowledge is the enactive approach. Unfortunately the combination of enactivism and teaching has not yet been studied in depth. The aim of this paper is therefore to summarize the essential features of an enactive teaching so to emphasize how, through an "enactive lens" it is possible to observe the dynamics of relationships and learning in the new multiethnic classes.

Il numero di alunni stranieri è in continuo aumento nelle nostre classi. Spesso le differenze interindividuali che essi presentano sono anche più rilevanti di quelle interculturali. Ciò che li accomuna risulta essere troppo spesso legato alle loro difficoltà: a causa di conoscenze limitate della lingua o del sistema scolastico, di esperienze di vita drammatiche, di condizioni economiche precarie nel paese di provenienza o in quello di accoglienza, mostrano più frequentemente degli altri bambini situazioni di fragilità e disagio, sia a livello emotivo-relazionale che scolastico. Ciò di cui questi bambini necessitano è un percorso formativo che tenga conto delle particolarità individuali di ognuno, senza porre sotto una luce di negatività le differenze. La scuola è ormai un luogo multiculturale, in cui la diversità deve rappresentare una parte fondante del sistema e non una minoranza problematica. Un approccio che meglio di altri accoglie la diversità interpretandola come fonte di ricchezza per la creazione condivisa di conoscenza è l'approccio enattivo. Purtroppo l'accostamento tra enattivismo e didattica non è ancora stato studiato a fondo; lo scopo di questo elaborato è quindi di riassumere le caratteristiche essenziali di una didattica di matrice enattiva, per sottolineare come possa risultare utile indossare una "lente enattiva" nell'osservare le dinamiche di relazione e di apprendimento nelle nuove classi multietniche.

### KEYWORDS

Enactivism, Enactive learning, Foreign students, Academic difficulties.  
Enattivismo, Didattica enattiva, Alunni stranieri, Difficoltà scolastiche.

## 1. La situazione attuale

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana è ormai da considerarsi un fenomeno permanente e in via di incremento. I dati riportati dal MIUR mostrano che nell'anno scolastico 2011/2012 erano presenti nelle scuole dell'obbligo nove bambini con cittadinanza non italiana su cento. Oltre ai numeri sono le caratteristiche qualitative del fenomeno a rendere la situazione allarmante: questi bambini provengono da più dicentonovanta paesi diversi, riportano situazioni socio economiche familiari molto differenti (anche se la maggior parte proviene da paesi del terzo mondo), risiedono in Italia da diverso tempo (molti sono immigrati di seconda generazione), hanno differenti livelli di conoscenza della lingua italiana e precedenti esperienze di scolarizzazione in sistemi molto dissimili dal nostro. Spesso questi fattori, sommati ad esperienze di vita caratterizzate da drammi e separazioni, risultano essere causa di frequente vulnerabilità e difficoltà scolastiche, siano esse di natura emotivo relazionale o cognitivo linguistica.

È evidente che la situazione sia troppo complessa per essere gestita dai singoli insegnanti e allo stesso tempo sia troppo stabile per essere trattata come una situazione di emergenza. Graziella Favaro (2011) ricorda che «non siamo all'anno zero» per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione nelle scuole: le policy del MIUR finora si sono occupate di regolarizzare ed arginare il fenomeno, attraverso la programmazione del flusso delle iscrizioni, le pratiche di accoglienza e di integrazione culturale, oppure facilitando l'apprendimento di questi alunni mediante il rinforzo della lingua italiana, o tramite lo sviluppo di particolari curricoli e materiali didattici. Tuttavia, «l'elaborazione di un percorso formativo non può che essere personalizzato, senza cadere in generalizzazioni o in schemi validi per tutti. Va posta attenzione alla cultura di provenienza dei minori, ma anche alle capacità e alle caratteristiche individuali di ciascuno di essi, dato che le differenze inter-individuali sono altrettanto e forse anche più rilevanti di quelle inter-culturali (si corre sempre il rischio di considerare gli stranieri secondo degli 'stereotipi')» è scritto nel protocollo *"L'integrazione scolastica degli alunni stranieri"* curato dall'ispettore tecnico G.A. Lucca. Difatti, alcune ricerche, tra cui Murineddu, Duca e Cornoldi (2006), dimostrano che i bambini stranieri non presentano difficoltà cognitive o scolastiche generalizzate particolari, ma solo legate all'utilizzo dell'italiano come seconda lingua. M. Santerini, sostiene invece che il problema, riferendosi soprattutto agli immigrati di seconda generazione, sia relativo all'integrazione culturale e mostri similitudini con il disagio mostrato da alcuni alunni italiani che hanno avuto meno opportunità e meno strumenti.

## 2. La differenza è una risorsa non un ostacolo

Entrambe le posizioni sopra citate sono da ritenersi valide, soprattutto perché, allargando un po' la prospettiva, si può notare che, pur partendo da questioni differenti, entrambe giungono ad una simile conclusione: ciò di cui necessitano questi allievi non è una didattica speciale, studiata apposta per loro, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Come già accennato, sono stati chiariti dal MIUR gli orientamenti da intraprendere al fine di un'integrazione serena e completa, così come si sta già lavorando sui materiali didattici degli argomenti di studio in italiano L2 (Arici, Maniotti, 2010; Affronte, Burci, Pischedda,

2010). Quello che ancora non è presente è un approccio chiaro ed efficace, diffuso e adottato a livello nazionale, che fornisca sia delle linee guida globali che dei consigli pratici per la didattica quotidiana.

Per ottenere questo risultato sarà però necessario sostituire alcuni principi della didattica classica che, nata ormai parecchi decenni fa, era stata ideata per una categoria omogenea di alunni italiani e risulta ad ora poco efficace anche con molti di essi. E. Damiano ricorda che *l'azione* è la chiave di volta dell'insegnamento: non si può pensare all'insegnamento da un punto di vista esclusivo, sia quello dell'insegnante o dell'alunno, dev'essere interpretato come un percorso da fare insieme, di mutuo arricchimento, in cui l'insegnante non è l'esperto che trasmette concetti ma colui che dirige l'azione degli studenti. Già altri illustri autori, come Bruner, avevano denunciato la necessità di una nuova interpretazione dell'apprendimento, paragonando l'alunno che apprende allo scienziato che scopre: l'azione è a carico del soggetto, alla didattica il compito di ricreare gli ambienti adeguati per favorirlo, rispettando le sue caratteristiche personali e le sue tappe di sviluppo.

### 3. L'enattivismo

Un approccio che potrebbe indicare la direzione da intraprendere, tenendo conto degli obiettivi sopra citati, è quello dell'enattivismo. La definizione della teoria dell'enattività si deve agli studi di Maturana e Varela, che hanno mutato da osservazioni strettamente biologiche, concetti di grande valore anche per altri contesti della vita umana e animale. Hanno quindi proposto una teoria della conoscenza innovativa che unisce alcuni principi della biologia e della filosofia buddista orientale a concetti già noti della filosofia e della psicologia occidentali. Gli autori concepiscono gli esseri viventi come un particolare tipo di macchine (auto-poietiche), che si distinguono per la loro capacità non tanto di autoregolazione, quanto di autoproduzione dei componenti che le specificano, componenti che non sono da intendersi come parti ma come processi. Concezione che applicata all'uomo ricorda, in qualche modo, il costruttivismo piagetiano. Ciò non significa che il sistema abbia in se stesso tutte le sue proprie cause. Il sistema è pur sempre un sistema in un ambiente, con il quale è accoppiato strutturalmente. Significa, piuttosto, che il sistema non risponde in modo deterministico ai cambiamenti dell'ambiente, ma apporta trasformazioni a sé stesso in base alle relazioni tra le variazioni ambientali e lo stato attuale delle proprie strutture. La cognizione non è più, dunque, una "funzione" del vivente, purchessia complessa, ma è il vivente stesso. Questo concetto viene sintetizzato nella formula "vivere è conoscere". Non esiste infatti nessun essere senziente, nessun "Io", che sviluppa conoscenza, né alcun oggetto da conoscere: ogni comportamento è composto da azioni ma «ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione.» (Maturana e Varela 1984, p. 45)

Queste nozioni, qui espone in una forma estremamente sintetizzata, possono confondere ad un primo impatto e sembrare poco pertinenti al mondo della didattica. Eppure P. G. Rossi ha riconosciuto nei fondamenti di questa teoria epistemologica, opportunamente riferiti all'ambito dell'apprendimento umano e addizionati di alcuni concetti dell'*embodied cognition*, del *learning by doing* e del *research-based teaching*, la base per una nuova e più moderna didattica. «L'azione didattica... non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza» e «l'ambiente non produce in modo meccanico un cambiamento nel sistema, in quanto il sistema evolve anche in base alle sue strutture interne ... per appren-

dere occorre partecipazione attiva del soggetto» (p. 82-83), sono le frasi con cui Rossi spiega come il modello enattivo si applichi coerentemente al rapporto insegnamento/apprendimento, considerando tutti gli agenti, non singolarmente, ma piuttosto nell'insieme strutturale che creano crescendo insieme. Analizzando più nel dettaglio le tecniche, i riferimenti teorici e gli strumenti utilizzati negli studi che associano l'enattivismo alla didattica e alla cognizione, si può notare che molto spesso sono condivisi da altri approcci, talvolta anche molto diversi. Alcuni autori (Proulx, 2008) ritengono che l'enattivismo possa essere, per certi versi, addirittura considerato come un'estensione del costruttivismo, sebbene riportino alcune evidenti differenze. In breve, le analogie tra i due approcci riguarderebbero la rappresentazione della conoscenza come un processo piuttosto che come una struttura o un oggetto, la focalizzazione su soggetti umanizzati, che hanno esperienze pregresse di cui bisogna tenere conto, la partecipazione attiva degli allievi e la disomogeneità dei gruppi dei discenti. Le differenze principali sarebbero, invece, relative ad una maggior attenzione da parte dell'enattivismo a: il rapporto tra soggetto e ambiente piuttosto che alle strutture del singolo individuo, all'uso del corpo, della percezione e dei gesti, all'empatia, all'uso della tecnologia.

#### 4. Enattivismo e didattica

Purtroppo, sebbene la corrente filosofica dell'enattivismo sia nota già da alcuni decenni, il suo connubio con la didattica ha cominciato ad essere studiato solo recentemente. Douglas Holton (2010) afferma «ciò che manca sono applicazioni complete dell'*embodied cognition* e dell'enattivismo alla didattica ... si deve astrarre dai principi generali dell'*embodied cognition* e dell'enattivismo l'ispirazione per nuovi modelli di apprendimento e altre nuove applicazioni e frameworks educativi, oppure utilizzare l'embodiment come una lente per rivedere le teorie e le tecniche educative esistenti.»

McGee (2006) riconosce tre filoni di ricerca principalmente percorsi dagli enattivist: il primo riguardante l'embodiement e la percezione, il secondo relativo alla consapevolezza e alla cognizione in prima persona e il terzo, più recente pertinente all'intersoggettività e relazioni sociali. Tali ambiti sono stati esplorati secondo modalità differenti, dalle più fenomenologiche o basate su una revisione critica della letteratura a quelle che seguono il metodo sperimentale tipico della psicologia cognitiva, fino alle più moderne correlazioni con le neuroscienze. Tuttavia, sebbene il ventaglio di argomenti possa sembrare vasto, il numero di studi che hanno cercato, in qualche modo, di connettere l'enattivismo alla didattica è limitato.

Alcuni hanno esplorato precisi aspetti dell'*embodied cognition* relativi all'uso del tatto o della gestualità nella comprensione di concetti (Minogue e Jones 2006; Golding-Meadow 2005; Roth 2001). Questi studi hanno senza dubbio una grande rilevanza nel sostenere come determinati aspetti dell'*embodied cognition* possano essere fonte di facilitazione nell'apprendimento, ma risultano marginali nella definizione globale di una "didattica enattiva". Seguono le ricerche di Lowe (2004), Colella (2000) inerenti all'utilizzo di diagrammi animati e realtà virtuali per supportare l'apprendimento, di Quing Li (2012) sull'affordance e i vincoli della pratica partecipativa, di Brown e Coles (2012) riguardante la Deliberate analysis nell'apprendimento della matematica, di Glemberg e Kashak (2002) per una teoria del linguaggio basata sull'embodiement. Relativamente al filone legato alle neuroscienze, Gabarini e Adenzato (2004) hanno provato a dimostrare il paradig-

ma dell'*embodied cognition* tramite lo studio dell'attivazione dei neuroni a specchio. Infine gli studi che più direttamente hanno applicato l'enattivismo alla didattica occupandosi in particolar modo dell'apprendimento della matematica (Begg 1999; Brown e Coles 2012).

## 5. Didattica enattiva

Dagli studi citati si possono estrarre alcune delle caratteristiche che una didattica di matrice enattiva dovrebbe mostrare; qui vengono riportate, inserite in un confronto, con alcune caratteristiche della didattica di tipo trasmissivo, così come viene descritta da Bottero nella sua opera *Il metodo di insegnamento* (2007). Sebbene si tratti di un modello ormai superato, il confronto rimane fondamentale, perché «un fenomeno importante di cui non si può non tener conto è la straordinaria capacità di resistenza dei metodi tradizionali. Anche dopo il superamento delle loro premesse teoriche continuano ad essere comunemente utilizzati, soprattutto nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore. I metodi tradizionali nel corso dei secoli si sono istituzionalizzati, sono divenuti un tratto caratteristico della scuola, un vero e proprio marchio di fabbrica. Di qui la loro autorevolezza nel mondo delle pratiche educative, anche al di là della loro reale credibilità teorica, ormai venuta meno.» (Bottero, 2007, p. 107).

Entrando in due classi che utilizzano l'una un approccio trasmissivo e l'altra un approccio enattivo, le differenze sarebbero subito evidenti: dalla disposizione dell'aula agli strumenti utilizzati, dalla gestualità dell'insegnante al grado di partecipazione degli alunni si noterebbe come nella classe "enattiva" vengano abbandonati la rigidità e il distacco tra docente e alunni. L'insegnante non è più colui che detiene la conoscenza e ha il compito di trasmetterla a degli alunni "tabula rasa", bensì diventa il coordinatore di quel processo di crescita che coinvolge in egual misura tutti i partecipanti, indipendentemente da quali siano i livelli di partenza di partenza e di arrivo di ciascuno. La conoscenza non è vista come un oggetto da trasmettere ma come un processo da costruire attivamente insieme e per quanto si possano auspicare delle mete, non sarà mai possibile definire a priori quali obiettivi raggiungerà questo processo, perché dipende costantemente dal contributo di ognuno. A questo proposito, sarebbe inutile programmare meticolosamente fasi gerarchiche e obiettivi standardizzati prima di intraprendere l'evento "lezione", meglio mantenere flessibili argomenti, modalità e obiettivi, in modo da poter incoraggiare ogni piccolo step raggiunto, piuttosto che sottolineare le lacune di chi non è in pari con gli obiettivi prefissati. Proprio per ricordare che ognuno contemporaneamente dà e riceve dal processo di apprendimento che sta vivendo, diminuisce il ruolo delle istruzioni e aumenta quello dell'esperienza: l'insegnante, in quanto il partecipante con maggior esperienza, coordina ed incoraggia la partecipazione, la cooperazione tra gli allievi, che devono costruire da sé la propria conoscenza, sulla base delle proprie esperienze pregresse e seguendo il proprio stile cognitivo.

La forza di questo approccio risiede nella reinterpretazione del concetto di classe piuttosto che nelle metodologie e tecnologie che utilizza. Se si scende nel dettaglio, estraendo procedure e strumenti dal contesto, si finisce a parlare di cooperative learning, apprendimento esperienziale, realtà aumentata, *learning by doing* e del *research-based teaching* e in molti ne potrebbero concludere che sono tutti concetti già noti ed utilizzati da altri approcci e che ciò possa far perdere di innovazione alla didattica enattiva.

Ma uno dei pilastri dell'enattivismo è proprio l'insensatezza di considerare singolarmente individui o processi come fossero indipendenti dal loro ambiente. Al di là delle metodologie utilizzate, è essenziale considerare la classe, insegnante compreso, come insieme di individui che entrano in accoppiamento strutturale e crescono insieme, apportando e ricevendo modificazioni relazionali e cognitive l'un l'altro.

## Conclusioni

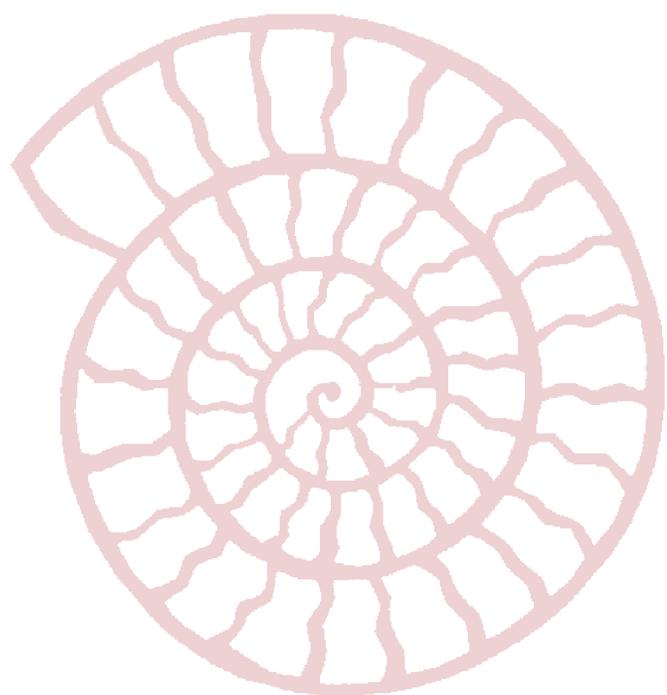
Precisando che questa sommaria descrizione non ha alcuna pretesa di esaustività dell'argomento, può, ad ogni modo, fornire dei suggerimenti di come un approccio didattico che si basi su questi principi, possa venire incontro alle difficoltà mostrate da molti alunni, in particolar modo da coloro che hanno origini non italiane. Ricordiamo che tra le difficoltà più frequentemente riportate da questi bambini vi sono: difficoltà di comprensione delle istruzioni in italiano, difficoltà di inserimento nel gruppo classe, difficoltà di partecipazione alle attività, difficoltà ad adeguarsi ad un nuovo sistema scolastico, disagio nei confronti della valutazione perché spesso inferiore ai compagni italiani, conoscenze e competenze pregresse non sempre sufficienti. Un'impostazione della lezione che prevede collaborazione, poche istruzioni verbali o scritte, confronto tra pari, riflessione e ragionamento piuttosto che mera memorizzazione, obiettivi basati sul superamento del livello attuale del singolo individuo piuttosto che su standard generalizzati ed incoraggiamenti invece che votazioni ufficiali, potrebbe senza dubbio giovare in questo contesto.

Sia chiaro che, il suggerimento qui riportato non è affatto quello di sostituire completamente ed improvvisamente la didattica tradizionale con una di stampo enattivo, ma solamente di prendere in considerazione almeno alcuni degli aspetti e delle tecniche di questa prospettiva, affinché, dove la situazione richiede il superamento di confini linguistici e culturali, possa sorgere una costruzione condivisa di saperi, nonché una visione globale ed unitaria del gruppo classe, in cui tutti, ambiente, insegnanti, alunni italiani e alunni stranieri, rivestono il medesimo fondamentale ruolo di fonte di possibilità di apprendimento e crescita.

## Riferimenti

- Affronte, P., Burci, A. L., Pischetta E. (2010). *Impariamo l'italiano! Attività di grammatica, lessico e sintassi per alunni stranieri nella scuola secondaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Arici, M., Maniotti. P. (2010). *Studiare matematica e scienze in italiano L2. Unità di apprendimento per alunni stranieri della scuola primaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Begg A. (1999). Enactivism and mathematic education. *MERGA* 22, 68-75.
- Bottero E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Brown L., Coles A. (2012). Developing "deliberate analysis" for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *EducStud Math* 80, 217-231.
- Colella V. (2000). Participatory Simulations: Building Collaborative Understanding Through Immersive Dynamic Modeling. *The Journal Of The Learning Sciences*, 9(4), 471-500.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero, insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze: Giunti universale scuola.

- Garbarini F., Adenzato M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology, *Brain and Cognition* 56, 100–106.
- Glenberg A.M., Kaschak M.P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (3), 558-565.
- Goldin-Meadow S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, n. 3, 419-429.
- Holton D. (2010). Embodied Cognition & Enactivism: Implication for Constructivism & Conceptual Change. AERA. <<http://www.slideshare.net/edtechdev/embodied-cognition-enactivism-implications-for-education>> (Consultato il 20 dicembre 2013).
- Lowe R. (2004). Interrogation of a dynamic visualization during learning. *Learning and Instruction*, 14, 257–274
- Lucca, G. A. (a cura di). L'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Sintesi della normativa e cenni sulle strategie didattiche. *Educazione&Scuola*. <[http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/integrazione\\_scolastica.htm](http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/integrazione_scolastica.htm)> (Consultato il 20 dicembre 2013).
- Maturana H., Varela F. (1984). *El Arbol del conocimiento*, (Organización de Estados Americanos, OEA, 1984); tr. it. L'albero della conoscenza, Milano: Garzanti editore, 1992.
- McGee K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential, *Constructivist Foundations*, vol. 1, no. 2, 73-82.
- Minogue J., Jones M.G. (2006). Haptics in education: exploring an untapped sensory modality. *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 3, 317–348.
- MIUR (2012). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, a.s. 2011/12, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico,.
- Murineddu M., Duca V., Cornoldi C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento* Vol. 12, n. 1, Ottobre.
- Qing Li (2012). Understanding enactivism: a study of affordances and constraints of engaging practicing teachers as digital game designers, *Education Tech Research Development* 60, 785–806.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Roth W.M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning, *Review of educational research*, 71, 365-392.



# Il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico: sinergie e complementarità

## Cooperative Learning and Feuerstein's method in school: synergies and complementarities

Cristina Vedovelli

Università degli Studi di Sassari

crivelli@uniss.it

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the similarities and complementarities between Cooperative Learning and Feuerstein's method in school.

These two teaching approaches seem to be compatible with the demands met by the school in today's complex society. Each of them does so in a different way: the former through social mediation, and the latter through teacher's mediation. Nevertheless, several synergies between the two approaches can be identified, so that they may be considered, within a scholastic environment, as being complementary and mutually strengthening.

These two approaches' foundational core lies in the following pair: "cognition-relational capability". In both methods, two aspects coexist: the attention to the cognitive and meta-cognitive processes involved in the act of learning, and the importance of the relationship between students, on the one hand, and between mediator and learner on the other.

By creating classroom activities out of most of the synergies and complementarities between Cooperative Learning and Feuerstein's Method, it is possible to try out new ways of intervening on how people think and to meet the educational needs of a society rich in information and knowledge.

Questo contributo teorico intende vagliare analogie e complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico.

Si tratta di due approcci didattici che rispondono alle richieste che la società complessa pone alla scuola con modalità differenti: il primo attraverso la mediazione sociale, il secondo attraverso la mediazione dell'insegnante. Nonostante ciò sono rintracciabili numerose sinergie tra i due approcci, tanto da ritenerli, in ambito scolastico, complementari e reciprocamente rinforzanti.

Il nucleo fondante dei due metodi è assimilabile nel binomio cognizione-relazionalità: in entrambi coesistono l'attenzione ai processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'apprendimento e l'importanza della relazione, in un caso tra studenti, nell'altro tra mediatore e discente.

Sfruttare le sinergie e le complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein nell'attività di classe significa sperimentare nuovi modi di agire sul pensiero e rispondere pienamente ai bisogni formativi della società dell'informazione e della conoscenza.

### KEYWORDS

Cooperative Learning, Feuerstein's method, Educational interaction.

Cooperative Learning, Metodologia Feuerstein, Interazione educativa.

## Introduzione

Questo contributo teorico intende vagliare analogie e complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico.

In un mondo che cambia rapidamente, che ci chiede di aggiornare continuamente le vecchie conoscenze e di rivoluzionare le nostre strutture mentali, la scuola è chiamata a ridefinire le proprie strategie di insegnamento-apprendimento per favorire lo sviluppo di «intelligenze attente al contesto e al complesso planetario» (Morin, 2000). Sia il Cooperative Learning che il metodo Feuerstein rispondono alle richieste che la società complessa pone alla scuola. Il Cooperative «ha lo scopo di realizzare nell'ambito della scuola un intervento in grado di rispondere alle esigenze non solo di apprendimento ma anche di educazione sociale dei ragazzi e alle richieste educative che hanno origine dalle profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli» (Comoglio, Cardoso, 1996). Il metodo elaborato dal prof. Feuerstein si propone di «offrire ai bambini la capacità di cavarsela in ogni situazione, la sicurezza di saper trovare le risorse per superare le condizioni più ostili e difficili, la creatività per inventarsi soluzioni anche quando un problema sembra insolubile» (Laniado, 2003). Il Cooperative Learning è un metodo di insegnamento/apprendimento che utilizza il piccolo gruppo e l'interdipendenza positiva tra i suoi membri per favorire lo sviluppo di abilità cognitive e relazionali. Attraverso il lavoro cooperativo svolto in maniera corretta gli alunni massimizzano l'apprendimento proprio e quello degli altri, migliorando le relazioni con i compagni e con l'insegnante (Johnson, Johnson e Holubec, 1996). Il metodo Feuerstein si propone di sviluppare un approccio strutturato, attivo ed efficace nei confronti degli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili di fronte a problemi nuovi e complessi. Il fulcro del metodo è la figura del mediatore, colui che accompagna l'alunno nel percorso di apprendimento: lo aiuta a orientarsi nel diluvio di informazioni che ci sommergono ogni giorno, gli fornisce gli strumenti per comprendere, scegliere, aprirsi al nuovo senza timore ma con fiducia, curiosità e flessibilità.

Mentre il Cooperative, dunque, è un metodo a mediazione sociale, il Feuerstein è un metodo a mediazione dell'insegnante. M. Comoglio nella presentazione all'edizione italiana del testo di Johnson, Johnson e Holubec *Apprendimento cooperativo in classe* (1996) sostiene che «la diversa accentuazione conferita nell'insegnamento alla mediazione dell'insegnante o della classe determina delle contrapposizioni nette a livello di luogo e fonti delle conoscenze e risorse (insegnante o allievi), obiettivi e compiti (di gruppo o individuali), disciplina e modalità di partecipazione (impegno individuale o aiuto reciproco), valutazione e responsabilità individuale (valutazione individuale o valutazione individuale e/o di gruppo)». Questo contributo vuole argomentare la non generalizzabilità del suddetto assunto. Sono rintracciabili, infatti, numerose sinergie tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein, due proposte didattiche che possono ritenersi, in ambito scolastico, complementari e reciprocamente rinforzanti.

## 2. Analogie e complementarità tra “apprendimento cooperativo” e “mediazione dell'apprendimento”

Il Cooperative Learning si è sviluppato negli anni secondo orientamenti teorico-pratici diversi. Questa riflessione farà riferimento al modello del *Learning Together* di D. W. Johnson e R. T. Johnson, punto di riferimento imprescindibile per

quanti, ricercatori e insegnanti, si interessano al metodo. Secondo i fratelli Johnson le caratteristiche peculiari dell'apprendimento cooperativo sono:

- abilità sociali
- interazione costruttiva
- valutazione di gruppo
- interdipendenza positiva
- responsabilità individuale e di gruppo (D. W. Johnson e R. T. Johnson, 1989).

Vediamo come gli ausili predisposti da Feuerstein per il mediatore, in particolare i criteri di mediazione, la lista delle funzioni cognitive e la struttura della lezione, possono supportare e integrare la didattica cooperativa.

### 2.1 *Abilità sociali*

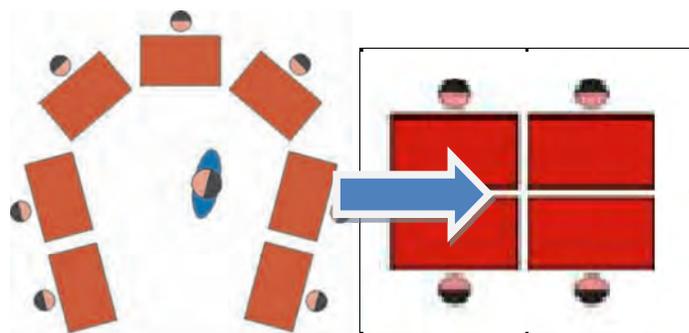
Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli alunni devono svolgere contemporaneamente un compito cognitivo ed uno relazionale. Il compito relazionale è quello di comunicare in maniera chiara ed efficace, gestire i rapporti ed eventuali disaccordi, incoraggiare i compagni. Il compito cognitivo è relativo al comprendere, apprendere, ultimare il compito ed aiutare eventualmente i compagni in difficoltà a fare altrettanto. «Mettere studenti privi di abilità sociali in un gruppo e dire loro di cooperare non garantisce che siano capaci di farlo in modo efficace. Le abilità sociali devono essere insegnate con la stessa consapevolezza e cura con cui si insegnano le abilità scolastiche» (Johnson et al., 1996).

Esistono quattro livelli di abilità cooperative:

- abilità di gestione: sono le abilità basilari per lavorare in gruppo (rispettare il turno di parola, moderare il tono della voce, stare con i propri compagni...);
- abilità di funzionamento: sono le abilità necessarie per svolgere un compito insieme ad altre persone massimizzando l'apporto di tutti (condividere idee e strategie, non perdere di vista l'obiettivo, incoraggiare la partecipazione, accettare i diversi punti di vista...);
- abilità di apprendimento: sono le abilità che permettono la comprensione, la riflessione metacognitiva e l'interiorizzazione del materiale studiato (verbalizzare strategie, mettere in relazione eventi, classificare concetti...);
- abilità di stimolo: sono le abilità necessarie per organizzare e sistematizzare il materiale, interiorizzarlo in modo personale ed esporlo in modo critico, argomentando il proprio punto di vista (Johnson et al., 1996).

La figura dell'insegnante-mediatore di Feuerstein modella il comportamento sociale degli alunni per quanto concerne le abilità di gestione e di funzionamento del gruppo cooperativo.

La cura della relazione docente-discente è l'anima del metodo Feuerstein. L'insegnante impara ad essere mediatore esercitando i criteri di mediazione. I criteri di mediazione guidano la relazione con il discente. Il mediatore diventa così un modello sociale per gli alunni che ne imiteranno le modalità relazionali all'interno dei gruppi cooperativi.



**Figura 1. L'insegnante-mediatore modella il comportamento sociale degli alunni nei gruppi cooperativi**

Un criterio di mediazione in particolare modella le abilità di gestione:

- **Mediazione della regolazione e controllo del comportamento**  
Il mediatore interviene per inibire i comportamenti non desiderati, disfunzionali e di distrazione e attivare comportamenti funzionali all'apprendimento. Questa mediazione è costituita da due elementi principali: l'insegnante stimola quelle funzioni cognitive utili per raccogliere i dati di una situazione e agire in base ad essi (es. "Cosa vedi nella scheda? Cosa devi fare? Cosa devi sapere per risolvere questo compito? Come pensi di procedere?"); l'alunno valuta i dati e le possibili risposte comportamentali a sua disposizione e decide in che modo agire. Il mediatore aiuta il bambino a comprendere il significato dell'inibizione e dell'impulsività di una risposta, ed estende questo significato a molteplici situazioni (Lidtz, 1991).

Sono diversi i criteri di mediazione che modellano le abilità di funzionamento:

- Intenzionalità e reciprocità.
- È il tentativo consapevole da parte del mediatore di influenzare il comportamento del bambino attraverso la comunicazione esplicita dello scopo dell'interazione, di ciò che ci si aspetta da lui e la manipolazione degli stimoli per mantenerlo coinvolto nell'interazione.
- Mediazione del significato.
- Il mediatore sposta il contenuto dell'apprendimento da una posizione neutra a una di valore e importanza; questo può essere fatto dando enfasi affettiva o sottolineandone la rilevanza.
- Mediazione del sentimento di competenza.
- Questa mediazione aiuta a capire che quello che si fa è un riflesso delle proprie capacità. Il mediatore favorisce nell'alunno l'acquisizione del senso di competenza attraverso la regolazione del compito, il mantenimento delle attività all'interno della sua zona di sviluppo prossimale e la comunicazione verbale o non verbale al bambino che ha fatto un buon lavoro.
- Mediazione del comportamento di condivisione.
- Riflette la necessità e l'importanza di partecipare insieme ad altri e di accettare la partecipazione di altri. Il mediatore la promuove attraverso la condivisione delle proprie esperienze e di quelle del bambino all'interno del gruppo-classe.
- Mediazione dell'individuazione e della differenziazione psicologica.

- Si riferisce al bisogno dell'individuo di sviluppare un sé articolato e differenziato. Il mediatore sottolinea il valore delle differenze individuali, le colloca in un contesto di importanza, riconoscimento e integrazione ritenendole un'ulteriore elaborazione dell'esperienza umana; sfrutta l'eterogeneità della classe per far fare esperienza al bambino di questa differenziazione, trasmettendo la rilevanza ineguagliabile e funzionale delle capacità, degli stili di apprendimento, delle reazioni e delle percezioni del mondo (Lidtz, 1991).
- Mediazione del sentimento di appartenenza.  
Significa far sentire i soggetti parte di una comunità. È necessario far sentire i bambini parte di qualcosa di più ampio, per esempio stimolandoli a essere corresponsabili, a partecipare attivamente e a prendersi cura l'uno dell'altro (Vanini, 2003).

Vediamo ora quale contributo può dare la metodologia Feuerstein all'implementazione delle abilità di apprendimento e di stimolo.

Il metodo Feuerstein promuove il potenziamento delle funzioni cognitive carenti e deficitarie attraverso il Programma di Arricchimento Strumentale, costituito da circa 500 schede (esercizi carta-matita) suddivise in 14 strumenti. Il PAS è una strategia di intervento volta a creare, attivare e sviluppare quei prerequisiti del pensiero che possono presentarsi non adeguati, ri-mediando questa condizione attraverso una serie di situazioni strutturate che non richiedono requisiti di tipo contenutistico e forniscono ad ogni persona l'occasione di riflettere sui propri processi cognitivi per migliorarli. Il PAS prevede che questa riflessione avvenga con una procedura dialogica che coinvolge mediatore e individui e che attraverso l'esercizio costante porta ad acquisire e consolidare un pensiero efficiente.

INPUT	ELABORAZIONE	OUTPUT
1. Percezione chiara 2. Esplorazione sistematica e non impulsiva 3. Possesso di una terminologia adeguata 4. Orientamento spaziale e temporale 5. Conservazione della costanza dell'oggetto 6. Bisogno di precisione ed esattezza 7. Considerazione contemporanea di più fonti d'informazione	1. Percezione dell'esistenza di un problema e sua definizione 2. Distinguere i dati rilevanti dai dati irrilevanti 3. Comportamento comparativo spontaneo 4. Ampiezza del campo mentale 5. Comportamento di pianificazione 6. Bisogno di ragionamento logico 7. Interiorizzazione 8. Pensiero ipotetico 9. Individuazione di strategie per verificare le ipotesi 10. Elaborazione di categorie cognitive 11. Comportamento sommativo	1. Comunicazione non egocentrica 2. Ridurre l'approccio per tentativi ed errori 3. Controllo dell'impulsività 4. Superamento delle situazioni di blocco 5. Bisogno di esattezza e di precisione nel comunicare le risposte 6. Trasposizione visiva sufficiente 7. Proiezione di relazioni virtuali

Tabella 1. Lista delle funzioni cognitive

Potenziare le funzioni cognitive significa implementare le abilità di apprendimento e di stimolo di cui parlano i fratelli Johnson. Per apprendere in maniera attiva, efficace e personale il materiale da studiare, rielaborarlo e verbalizzarlo in modo critico argomentando il proprio punto di vista occorrono funzioni cognitive efficienti.

## 2.2 Interazione costruttiva

Un'interazione è costruttiva quando nasce e si sviluppa sulla consapevolezza che la qualità dell'apprendimento di ogni componente del gruppo dipende dalla partecipazione attiva di tutti e dalle risorse che ognuno mette in campo. Verbalizzare strategie personali per la risoluzione di un compito e sperimentare quelle proposte dagli altri, porre domande e condividere riflessioni, sviluppare un ragionamento integrando i contributi di tutti, considerare i punti di vista diversi una ricchezza, aiutarsi ad imparare e incoraggiarsi nei momenti di difficoltà sono alcuni dei comportamenti che rendono un'interazione realmente costruttiva (Johnson et al., 1996).

Si tratta di comportamenti che gli alunni non attivano spontaneamente ma che è necessario promuovere in ogni momento della vita scolastica. Nella prospettiva Feuerstein l'insegnante-mediatore utilizza una "speciale" struttura della lezione per allenare gli alunni a questi comportamenti. In ogni fase della lezione mediata emerge l'attenzione ai processi e al confronto degli stessi. Strutturare la lezione secondo lo schema proposto da Feuerstein significa insegnare agli alunni ad interagire in modo costruttivo per co-costruire la conoscenza. L'insegnante sfumerà gradualmente il grado di mediazione all'interno delle singole fasi sino a quando i comportamenti di interazione costruttiva diventeranno abitudini cognitive e potranno essere sperimentati all'interno dei gruppi cooperativi.

Ecco le fasi della lezione mediata di Feuerstein che favoriscono l'interazione costruttiva:

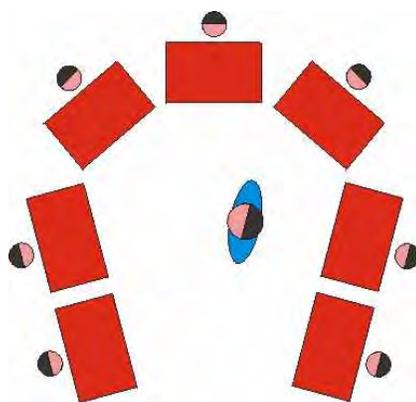


Figura 2. Disposizione dei banchi nella lezione mediata di Feuerstein

- Riassunto dell'attività precedente.  
L'insegnante chiede agli alunni di riassumere brevemente cosa si è fatto nella lezione precedente, affinché ogni apprendimento sia collocato all'interno di un percorso armonico e coerente di cui il discente sia consapevole e gradatamente padrone.

- Osservazione panoramica.  
L'insegnante chiede agli alunni qualche minuto di silenzio per osservare con attenzione e concentrazione il compito che hanno di fronte (scheda, libro...); gli stessi saranno poi chiamati a condividere le loro osservazioni con il gruppo. Questa fase è molto importante per attivare l'interesse degli alunni.
- Individuazione e definizione precisa degli obiettivi.  
Quando non è presente una consegna esplicita gli alunni si confrontano per cercare di capire il compito, provando a formulare loro una consegna. Se invece la consegna è esplicita la si legge e si prova a parafrasarla.
- Ricerca sistematica dei dati in funzione degli obiettivi individuati.  
L'insegnante-mediatore stimola gli alunni a rilevare gli elementi del compito che aiutano a raggiungere gli obiettivi richiesti.
- Previsione di eventuali difficoltà e anticipazione di possibili strategie.  
Agli alunni viene chiesto di prevedere le difficoltà che il compito comporta e le eventuali strategie che intendono utilizzare per portarlo a termine. In questa fase si chiede loro uno sforzo metacognitivo tanto difficile quanto importante per imparare a pianificare la propria azione rispetto a qualsiasi situazione problematica che si trovano ad affrontare scoraggiando la sola modalità per tentativi ed errori.
- Lavoro individuale e mediazione individualizzata.  
L'insegnante-mediatore chiede agli alunni di eseguire una parte del lavoro. Ciò è utile per accorciare il divario tra i soggetti lenti e quelli veloci, migliorare la prestazione successiva, riflettere sul compito.
- Discussione, analisi delle strategie, dei processi e degli errori.  
Si tratta di un momento metacognitivo necessario per imparare dagli errori propri e degli altri, per discutere sulle strategie più efficaci, per rivedere i propri percorsi cognitivi qualora non si siano rivelati efficaci.
- Puntualizzazione dei termini specifici.  
Il mediatore aiuta gli alunni a capire quanto sia importante stabilire un linguaggio comune. Alcuni vocaboli sono specifici per ogni compito e il mediatore deve richiamarli costantemente e preoccuparsi che i soggetti li utilizzino.
- Lavoro individuale e mediazione individualizzata.  
Gli alunni completano individualmente il compito. L'insegnante passa tra i banchi mediando gli apprendimenti qualora gli alunni si trovino in difficoltà.
- Nuova discussione.  
Gli alunni ridiscutono sulle strategie adottate per risolvere il compito, sui processi cognitivi efficaci e fallimentari, sugli eventuali errori e su come non commetterli in compiti futuri (Vanini, 2003).

La struttura della lezione così come la propone Feuerstein non è da considerarsi in maniera rigida, bensì flessibile. Ogni insegnante-mediatore la adatterà al suo stile d'insegnamento, agli obiettivi che vuole di volta in volta raggiungere con gli alunni, al compito specifico che propone o alle diverse direzioni verso le quali il gruppo-classe si orienta.

Le ultime due fasi della lezione favoriscono i processi di autovalutazione.

### 2.3 Valutazione di gruppo

Nell'apprendimento cooperativo al termine del lavoro gli alunni discutono e verificano il raggiungimento degli obiettivi esplicitati nella fase preparatoria al compito, obiettivi sia cognitivi che sociali. Riepilogano i contributi che si sono rivelati decisivi per portare a termine l'attività ma analizzano anche gli errori com-

messi e i percorsi cognitivi inefficaci. Inoltre riflettono su come le dinamiche relazioni tra i componenti del gruppo e il rispetto o meno delle regole sociali stabilite abbia influito in modo negativo e/o positivo nella risoluzione del compito (Johnson et al., 1996).

Le ultime due fasi della lezione mediata di Feuerstein favoriscono i processi di valutazione all'interno del gruppo classe:

- *Generalizzazione*

Si tratta di un momento della lezione in cui è richiesto agli alunni un grande sforzo metacognitivo. Generalizzare significa estendere i dati e le informazioni a disposizione ad altri contesti. Generalizzando esprimiamo considerazioni più astratte rispetto alla situazione nella quale le abbiamo vissute. Il valore della generalizzazione è relativo, non è assoluto, e ha il potere cognitivo di legare le esperienze in un tutto armonico e coerente.

Può scaturire dai concetti espressi nel compito, dalle strategie efficaci e/o inefficaci adottate, dagli errori emersi, dalle difficoltà incontrate, dalle relazioni interpersonali intercorse all'interno del gruppo.

- *Bridging*

Gli alunni sono invitati a creare un ponte tra la generalizzazione e la realtà che vivono quotidianamente, a formulare un esempio concreto di una riflessione astratta affinché ogni apprendimento acquisisca un senso e un significato per la vita.

Il bridging può riguardare diverse aree tematiche, in particolare l'area delle discipline scolastiche, l'area del gioco e degli interessi e l'area personale e delle relazioni (Vanini, 2003).

Nelle ultime due fasi della lezione, quindi, il mediatore stimola gli alunni a ripensare i processi cognitivi e le dinamiche relazionali intercorse tra i membri del gruppo. Questo momento di riflessione valutativa diventerà un'abitudine cognitiva che gli alunni potranno sperimentare all'interno di uno spazio di maggiore autonomia qual è quello dei gruppi cooperativi.

Per quanto concerne lo sviluppo delle abilità sociali, delle interazioni costruttive e della valutazione di gruppo il Cooperative Learning e il metodo Feuerstein possono ritenersi reciprocamente rinforzanti. L'uno alimenta l'altro massimizzando i risultati in termini di apprendimento, sia sul piano cognitivo che su quello relazionale.

Non a caso, in questa trattazione, ho lasciato per ultime due caratteristiche chiave dell'apprendimento cooperativo: l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale e di gruppo. Ritengo che esse siano due caratteristiche peculiari del Cooperative Learning che completano la metodologia Feuerstein nella didattica di classe.

#### 2.4 *Interdipendenza positiva*

L'interdipendenza positiva è l'aspetto caratterizzante e fondamentale dei gruppi di apprendimento cooperativo. Ogni componente del gruppo percepisce di poter riuscire nel suo compito solo attraverso la collaborazione con gli altri. La percezione degli alunni di essere reciprocamente indispensabili crea spirito di appartenenza e amplifica i risultati dell'apprendimento. Le relazioni che si sviluppano all'interno del gruppo si ripercuotono sui risultati e sull'efficacia del gruppo stesso. I membri del gruppo dirigono gli sforzi e l'impegno verso una direzione comune (Johnson et al., 1996).

## 2.5 Responsabilità individuale e di gruppo

Responsabilità di gruppo e responsabilità individuale rafforzano l'efficacia dell'interdipendenza positiva.

Quando è presente responsabilità di gruppo il merito (o il demerito) di una risposta fornita da un membro del gruppo viene attribuito a tutti i membri del gruppo (la valutazione viene assegnata a tutti e non solo all'alunno chiamato a rispondere). Quando è presente responsabilità individuale ogni membro del gruppo può dover rispondere individualmente del lavoro svolto in gruppo e la valutazione viene assegnata solo all'alunno chiamato a rispondere (Johnson et al., 1996).

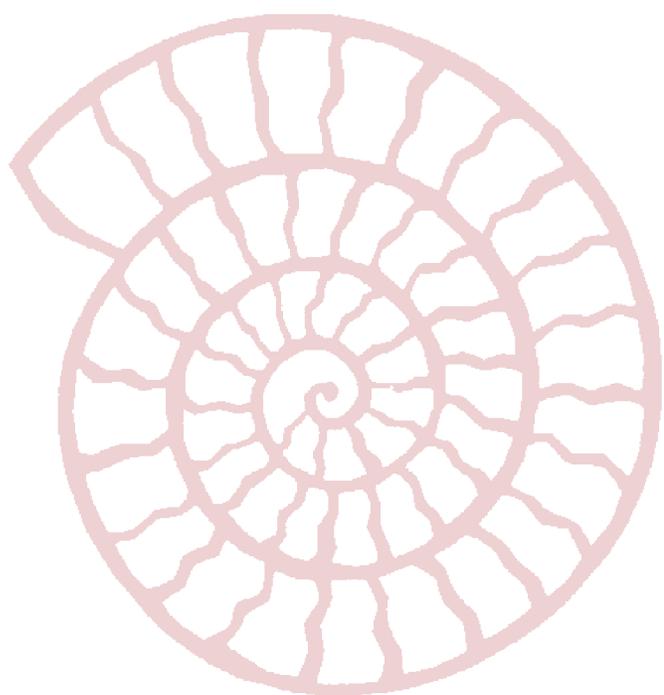
## Conclusioni

Il nucleo fondante del Cooperative Learning e della metodologia Feuerstein è assimilabile nel binomio "cognizione-relazionalità". In entrambi i metodi, infatti, coesistono due anime: l'attenzione ai processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'apprendimento e l'importanza della relazione all'interno degli stessi, in un caso tra studenti, nell'altro tra mediatore e discente. Due versanti della relazione educativa che si autoalimentano reciprocamente: gli studenti migliorano le loro competenze relazionali nel gruppo quanto più l'insegnante è mediatore; viceversa l'insegnante sfumerà sempre più il grado di mediazione quanto più il gruppo svilupperà abilità sociali tali da consentire agli individui di migliorare i propri processi di apprendimento grazie al contributo di tutti.

«Il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società» (Morin, 2000). Sfruttare le sinergie e le complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein nell'attività di classe significa sperimentare nuovi modi di agire sul pensiero e rispondere pienamente ai bisogni formativi della società dell'informazione e della conoscenza.

## Riferimenti

- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strutturale di Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erikson.
- Laniado, N. (2003). *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Novara: Red.
- Lidz, C. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Editore.
- Vanini, P. (1999). I concetti chiave dell'Educazione Cognitiva: la Mediazione. *Innovazione Educativa*, 6.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.





# Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare

## The becoming of teachers' professional development within the scope of learnfare

---

Andrea Strano

Università Cà Foscari, Venezia  
andrea.strano.81@gmail.com

### ABSTRACT

This paper offers a reflection on teachers' professional development in Italy by trying to widen current perspectives at the threshold of the actual decisive transition towards a learnfare system. In this context, the paper proposes to think about the dynamics of correlation between the areas which trigger teachers' professional development and the constituent elements of the organizational school processes. The aim is that of understanding how these elements might become another opportunity for the professional development of teachers under the light of frameworks for the construction of professional identity, thus going beyond the development of mere skills and turning toward the creation of new capabilities.

Il presente articolo propone una riflessione sullo sviluppo professionale dell'insegnante in Italia, cercando di andare verso un ampliamento di prospettiva del farsi di questa professione, alle soglie del decisivo passaggio verso un sistema di learnfare. In quest'ottica, l'articolo propone di riflettere sulle dinamiche di correlazione tra le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente e gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici, al fine di capire come questi elementi possano divenire ulteriore occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti, in un nuovo orizzonte di costruzione identitaria professionale, che vada oltre le competenze e verso le capacitazioni.

### KEYWORDS

Learnfare, Teachers' professional development, Organizational school processes, Capabilities

Parole chiave: Learnfare, Sviluppo professionale docente, Processi organizzativi scolastici, Capacitazioni

## Introduzione

Affrontare il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti in Italia oggi significa saperlo considerare nella prospettiva del decisivo passaggio da un sistema di *welfare* ad uno di *learnfare* (Margiotta, 2012), ovvero, all'interno di quell'improcrastinabile approdo ad uno stato sociale che ponga al centro della nuova epoca il *learning* (la persona e il suo apprendere) e che sia inteso come garanzia di libertà di scelta e di realizzazione personali. Occorre, pertanto, accettare la sfida di ripensare la professionalità docente all'interno di *network* organizzativi e formativi allargati, con nuove possibilità di costruzione identitaria professionale, che si fondino sul diritto individuale all'apprendimento continuo per lo sviluppo delle potenzialità e per la soddisfazione dei bisogni.

È ormai da molti anni che la figura professionale del docente si ritrova al centro di un particolare quadro di attenzione comunitario, poiché si avverte la necessità di assicurarne uno sviluppo professionale pieno e continuo, premessa indispensabile per la costruzione di sistemi scolastici di qualità. L'Unione europea ha posto lo sviluppo professionale docente tra le priorità delle sue *policies*, definendo quello che ritiene essere necessario per la formazione degli insegnanti in *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009* e costruendo il *Programma Education and Training 2020*, nella più ampia *Strategia Europe 2020*<sup>1</sup>.

Tuttavia, nonostante la crescente sensibilità sul tema dello sviluppo professionale docente, grandissima parte degli studi su di esso sembra essere ancora agganciata a una sua concezione limitata, troppo legata soltanto all'idea di formazione in quanto mero processo di acquisizione di competenze.

Il concetto di sviluppo professionale, invece, si spinge ben oltre la nozione di formazione e richiama l'attenzione sulla disponibilità a esplorare avanzate interpretazioni del proprio modo di stare nella professione (*eTwinning Report*, 2011). Questa concezione dinamica dello sviluppo professionale mette al centro la persona nella sua completezza, dimostrando come il suo sviluppo professionale si possa realizzare in molti modi, includendo tutti gli elementi del mondo scuola, e non solo.

L'intento del presente articolo è quello di offrire un contributo a questo ampliamento di prospettiva, provando a riflettere sulla possibilità di messa in comunicazione, per l'evoluzione della professionalità docente, di due grandi sfere di pensiero e azione che sinora non sembrano essere state sufficientemente accostate, lo sviluppo professionale docente e la dimensione organizzativa scolastica, tentando di cogliere le dinamiche di correlazione tra le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente e gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici, al fine di capire come questi elementi possano divenire ulteriore occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti. Tutto ciò, nella chiara consapevolezza che questa professione è sempre più tenuta a far fronte alle pressanti richieste di rinnovamento e che potrà farlo solo se saprà svelare e valorizzare le crescenti connessioni di azione e significato tra il suo farsi e i diversi contesti di pratica che attraversa.

1 *Europe 2020* è una strategia decennale, pensata nel 2010, per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

## 1. Lo sviluppo professionale del docente e i processi organizzativi scolastici

Per trattare il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti in un'ottica di ampliamento di prospettiva, può essere utile considerare lo sviluppo professionale docente e i processi organizzativi scolastici come due aspetti chiave interconnessi. A questo scopo, si desidera qui presentare due possibili *framework* interpretativi mediante cui leggere questi due aspetti. I due *framework* interpretativi sono stati pensati proprio per avviarsi alla ricerca della non semplice sovrapposizione tra i costituenti dello sviluppo professionale docente e quelli dei processi organizzativi scolastici, in modo da evidenziarne i punti di interazione e correlazione<sup>2</sup>.

### 1.1 Oltre TALIS: le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente

Molti sono gli studi che negli ultimi anni si sono susseguiti per percorrere le complessità e gli orizzonti della professione docente e del suo sviluppo professionale. A livello nazionale, ad esempio, si ricordano, tra gli altri, il testo che ha portato a sintesi l'esperienza della SSIS del Veneto (Margiotta, 2010), le pubblicazioni di Dordit (2011) sui modelli di reclutamento, formazione e valutazione degli insegnanti, quelle di Costa (2011b) per l'analisi delle linee di *policy* educativa e formativa europee, o i contributi di Ellerani (2010) per esaminare i diversi ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. A livello internazionale, poi, si citano soltanto l'importante pubblicazione di Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud del 2006, oppure il recente studio dell'Unione europea, *eTwinning* (2011), per indagare gli schemi dello sviluppo professionale degli insegnanti a partire dalle pratiche.

Ad ogni modo, l'indagine che negli ultimi anni meglio e più completamente ha esplorato l'insegnamento secondario e lo sviluppo professionale docente è stata senza dubbio l'indagine internazionale, promossa dall'OCSE, TALIS<sup>3</sup> (*Teaching And Learning International Survey*). Tale indagine descrive lo sviluppo professionale come «l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo». Questo inquadramento ammette che lo sviluppo professionale docente si realizza in diverse situazioni e con un impegno sistematico che interessa tutto l'arco della carriera. L'indagine OCSE-TALIS è molto efficace nell'osservazione del farsi della professione docente proprio in questa prospettiva, dimostrando che vi sono variabili che im-

- 2 Un'ipotesi realizzativa per la sovrapposizione dei due *framework* potrebbe consistere in un'indagine di tipo quali-quantitativo, in cui la fase quantitativa (definiti opportuni indicatori e panel osservativo) servirebbe per visualizzare i livelli di correlazione, mentre la fase qualitativa, successivamente, servirebbe per addentrarsi nell'interpretazione delle correlazioni. Questa seconda fase potrebbe consistere in un momento relazionale-riflessivo, entro cui esplicitare l'esperienza (Striano, 2001; Mortari, 2010), nella nuova ottica che spinge ad andare oltre le competenze (Costa, 2011a), – pur partendo da esse (Tessaro, 2011) –, mirando alla “generatività della competenza” (Costa, 2011a) e al potenziale insito nella consapevolezza riflessiva e trasformativa della persona (Mezirow, 2003), giungendo così all'attivazione di quell'agentività individuale di cui parla Sen (1999), fatta di capacità.
- 3 TALIS fu condotta nel 2007-2008, e fu la prima analisi che riuscì a fotografare la situazione dei sistemi scolastici nei 23 Paesi partecipanti, coinvolgendo 70.000 tra professori e dirigenti scolastici.

pattano maggiormente sullo sviluppo professionale, come il clima scolastico positivo, la cooperazione tra i docenti, la diversità di pratiche didattiche, o la soddisfazione verso il lavoro.

Tuttavia, emerge l'esigenza di tentare di andare oltre TALIS. Quello che fa quest'indagine, infatti, è solamente segnalare delle variabili che sembrano agire più o meno positivamente per lo sviluppo professionale dei docenti, ma non giunge a descrivere l'anima dello sviluppo professionale docente, non definisce quali sono le sue matrici educative e formative, non indica le sue aree di attivazione. Ecco, dunque, che di seguito viene presentato il primo *framework* interpretativo mediante cui rileggere lo sviluppo professionale docente, cercando di coglierne quattro principali aree di attivazione. Tali "aree di attivazione" rappresentano il substrato della professionalità docente, vale a dire quello che per Sen è il livello delle capacitazioni<sup>4</sup>.



- a) *Area dell'Identità*. Il potenziamento dell'identità professionale, nei processi di motivazione, socializzazione, formazione e riconoscimento.
- b) *Area della Pratica*. La qualificazione docente per il suo farsi nell'azione, uscendo dalla pratica di competenza ed entrando nella pratica di capacitazione (Costa, 2012).
- c) *Area Relazionale-intersoggettiva*. Lo stare nel rapporto con gli altri, non solo con gli allievi e i colleghi, ma con l'intero tessuto sociale del contesto d'appartenenza<sup>5</sup>.
- d) *Area Organizzativa-istituzionale*. La progettazione della propria organizzazio-

4 Sen (1999) definisce "capacitazioni" (*capabilities*) l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, unito alle sue capacità di fruirne e di impiegarlo operativamente. La teoria delle capacitazioni di Sen congiunge la prospettiva della capacità con quella della libertà. Sen utilizza la nozione di capacità parlando della libertà sostanziale di un individuo, che combina tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità.

5 Dewey (1992) descrive il valore della dimensione sociale nella professione: l'azione professionale è tale quando incontra un riscontro sociale.

ne; la definizione di *standard* professionali e di un codice deontologico della professione; la definizione contrattuale (in linea con le attuali indicazioni europee).

### 1.2 I vettori della dimensione organizzativa scolastica

Gli ambienti di apprendimento e di formazione per gli insegnanti oggi si sono dilatati significativamente, così i docenti non costruiscono più la loro professionalità solo al chiuso delle aule dei corsi di formazione, bensì viaggiando costantemente tra situazioni di apprendimento formale, non formale e informale, in un movimento di rete tanto *global* quanto *glocal*<sup>6</sup>.

In quest'ottica, dunque, appare opportuno produrre uno sforzo d'analisi che tenti di afferrare il valore formativo della dimensione organizzativa scolastica, poiché anch'essa fornisce ai docenti numerose occasioni di sviluppo professionale. Per leggere la dimensione organizzativa scolastica si propone questo secondo *framework* interpretativo: la dimensione organizzativa della scuola può essere descritta attraverso una sorta di triangolo tridimensionale, dato dall'intersezione di tre vettori, i quali, a loro volta, sono composti da alcuni elementi costitutivi.



- 1) *Vettore Curricolarità*. All'interno dell'attuale Scuola dell'Autonomia, arricchita con la metodologia didattica dell'Alternanza scuola/lavoro e modificata dalla recente Riforma dei Cicli Scolastici e da quella dei curricoli, appare importante svolgere un'ulteriore riflessione sul concetto di curricolo, per andare oltre la sola dimensione disciplinare e convergere verso prospettive unitarie, che considerino la totalità dell'esperienza formativa, secondo un approccio sistemico-ecologico. Questo è ciò che può fare il "curricolo globale", inteso come il modo con cui possono essere organizzate tutte le opportunità di apprendi-

6 Il globale e il locale devono essere visti come i due lati della stessa medaglia. Bauman (2005) introdusse il concetto di *glocal* per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali.

mento. Il passo successivo è rappresentato dal “*glocal curriculum*”, che, mantenendo l’approccio sistemico, si collocherà tra il locale e il globale, in un processo di riformulazione continuo, in grado di tenere conto della dimensione tacita dell’esperienza scolastica e di condurre verso le otto *key-competence* europee<sup>7</sup>.

- 2) *Vettore Qualità dei processi lavorativi*. Esistono diversi possibili modelli di gestione della scuola, ognuno attivante differenti processi organizzativi e lavorativi, ma tutti oggi devono fare i conti con il processo di dipartimentazione della scuola, in un movimento “centrifugo” e di nuova responsabilità, a cui sono chiamati anzitutto i dirigenti scolastici, in un’ottica non più semplicemente amministrativa, ma di vera gestione del personale e di relazione con tutte le Comunità di Pratica (Wenger, 2007) dei docenti. Tutto questo, come da indicazioni europee, mettendo al centro i processi di *quality assurance*, ovvero i processi di garanzia della qualità del servizio scolastico, in una prospettiva di miglioramento continuo<sup>8</sup>.
- 3) *Vettore Ambienti e contesti allargati di apprendimento*. Lo sviluppo professionale è condizionato dagli ambienti e dai vari contesti di pratica, siano essi di tipo relazionale (reti interne alla scuola, o esterne, nel dialogo con il mondo del lavoro e con le istituzioni), virtuali (i docenti devono essere esperti di mediazione educativa attraverso le *ICT*), o fisici. Rispetto a quest’ultimo tipo, oggi ha assunto nuovo valore la riflessione sull’edilizia scolastica, nell’accresciuta consapevolezza che nessuna azione educativa e formativa può prescindere dalla qualità dell’infrastruttura che l’accoglie, poiché l’ambiente e lo spazio condizionano in modo determinante i processi di apprendimento e insegnamento (Sapia, 2011).

### Conclusioni: lo sviluppo professionale docente, dalla competenza alla capacitazione

Riflettere oggi sul tema dello sviluppo professionale degli insegnanti significa saper considerare i problemi generati dai limiti *welfaristici* tradizionali e cercare di andare verso la promozione del nuovo paradigma del *learnfare*, che potrà diventare lo spazio strategico entro cui definire la prospettiva di uno sviluppo professionale più ampio e integrato, che cerchi il valore oltre le competenze e verso una nuova libertà di direzionalità dell’insegnante nella costruzione della propria identità professionale. Tale libertà è offerta non tanto dalla formazione formale, quanto piuttosto dalle opportunità delle reti informali di apprendimento e dal potenziale sommerso dell’insegnante in termini di capacitazioni.

Questo modo di guardare allo sviluppo professionale del docente potrebbe avere degli impatti significativi per una serie di importanti *stakeholders*:

- per i ricercatori e i professionisti della formazione, portando ad emersione un dispositivo di analisi capace di dare evidenza delle intersezioni tra lo sviluppo professionale docente e la dimensione organizzativa scolastica, nella dire-

7 RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 *Relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE).

8 Secondo quanto descritto dal *Deming Cycle*, il ciclo di PDCA (*plan-do-check-act*).

zione della promozione delle capacitazioni dei docenti; questo potrebbe consentire di ripensare l'idea stessa di formazione degli insegnanti, non solo come sequenza di apprendimenti di competenze, ma come attivazione di una propria *agency*;

- per i *policy makers*, cercando di offrire un contributo all'ideazione di buone politiche, affermando anche in Italia un modello di professionalità docente capace di qualificare il passaggio dal *welfare* al *learnfare*, valorizzando le reti informali di apprendimento come presupposto, e non come conseguenza, dell'agire professionale;
- per i docenti, ricercando la promozione di una nuova identità professionale, che renda il docente regista della costruzione della propria carriera e della creazione di comunità di pratica interdipendenti;
- per i dirigenti scolastici, tentando di dare forza ai processi della qualità del servizio scolastico, quelli che fanno leva sulle capacitazioni del docente, in un'ottica di miglioramento continuo del servizio;
- per gli utenti e il territorio, mirando a un ripensamento del servizio scolastico e della professionalità docente che permetta alle *learning region*<sup>9</sup> di essere un tessuto connettivo a valenza educativa.

In conclusione, occorre andare incontro a nuove possibilità di sviluppo professionale degli insegnanti, cercando di cogliere e comprendere quelle variabili di professionalità che fortificano e danno senso a uno sviluppo professionale orientato alla realizzabilità e non all'adeguamento della figura docente. Occorre cercare di tracciare le linee di una nuova prospettiva di costruzione identitaria professionale per la figura dell'insegnante, ponendo al centro l'attivazione dell'agentività individuale, affinché gli insegnanti riescano a individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, tramutando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta, andando così incontro all'opportunità di una nuova qualità di professionalità, fatta di libertà e di responsabilità.

## Riferimenti

- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Commissione Europea. *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010.
- Commissione Europea, Unità Europea Etwinning (2011). *eTwinning Report. Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*.
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*.
- Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009. *Sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto (2009/C 302/04)*.
- Costa, M. (a cura di) (2011a). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2011b). *Sviluppo professionale del docente in una prospettiva di politica educativa formativa europea*. In F. Tessaro, *Ricerca Didattica e Counseling Formativo* (pp. 95-121). Lecce: Pensa MultiMedia.

9 Una *learning region* promuove lo sviluppo del potenziale dei suoi cittadini, con servizi per la formazione continua.

- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. P.A.T.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.
- Sapia, M. G. (a cura di) (2011). *La scuola che vogliamo*. Società Italiana di Pediatria.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tessaro, F. (2011). *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza*, in *Quaderni di Orientamento*, X, 38.
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Cortina.

# L'espansione sociale della professionalità docente

## The social expansion of teacher professionalism

Chiara Urbani

Università Cà Foscari, Venezia  
chiara.urban@email.it

### ABSTRACT

In pre-primary education, makes its way a new perspective of lifelong learning that involves learning contexts which are expanded in their definition of the educational system, thus contributing to improve the inclusiveness of active citizenship's practices. This entails relevant repercussions on the recognition and professional qualification of the teacher's figure: the promotion of wider forms of cooperation and participation expresses a new perspective on the educational community when considering its negotiated social practice. Thus, relational skills are re-defined: formerly, they were associated with the teacher's role, whereas now her professional development is conceived as the fulfilment of an efficacious planning based on a capability framework. Rethinking professional training policies for teachers means to redefine strategies in order to activate capability actions that emerge from social, practical-experiential, and evaluative dimensions.

Nell'educazione prescolastica si fa largo una nuova prospettiva di formazione permanente che comprende i contesti di apprendimento allargati nella definizione del sistema educativo, contribuendo a formulare in senso inclusivo una pratica di cittadinanza attiva. Ciò comporta importanti ricadute sul riconoscimento e sulla qualificazione professionale della figura docente: la promozione di forme cooperative e partecipative allargate esprime un nuovo modo di considerare la comunità educativa nel suo aspetto di pratica sociale negoziata. Ciò provoca una ridefinizione delle competenze soprattutto relazionali tradizionalmente associate al ruolo docente per avvicinarlo ad un concetto di sviluppo professionale affine ad una progettualità realizzativa in senso capacitativo. Ripensare politiche formative professionali per gli insegnanti significa ridefinire strategie capaci di attivare azioni di capacitazione emergenti da dimensioni di tipo sociale, pratico-esperienziale e di valore.

### KEYWORDS

Pre-primary education, Professional development, Learning contexts, Community of practice, Capabilities.  
Educazione prescolastica, Sviluppo professionale, Contesti di apprendimento, Comunità di pratica, Capacitazioni.

## 1. La prospettiva dell'educazione prescolastica

All'interno di un quadro contemporaneo di complessità socio-economica, le politiche europee intendono rispondere puntando sull'investimento e sul miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione<sup>1</sup> per incrementare la competitività internazionale e la crescita economico-produttiva (COM, 2010)<sup>2</sup>. Entro l'attuale "*knowledge society*", il solido possesso di competenze e abilità viene incoraggiato già a partire dal segmento prescolastico, in ragione della sua capacità di introduzione formativa alla costruzione di pre-requisiti agli apprendimenti scolastici (UNICEF, 2008), alla sua funzione di prevenzione/rimozione precoce dello svantaggio socio-culturale ed educativo (OCSE-Eurydice, 2009), in modo da ridurre l'abbandono scolastico ed ottimizzare l'investimento educativo (COM, 2010).

L'educazione prescolastica assume un valore strategico essenziale entro l'attuale paradigma pedagogico del *Lifelong learning* (Margiotta, 2012), che esprime un'aspirazione di evoluzione del tradizionale concetto di formazione, rivalutato in funzione dell'attivazione di potenzialità e disponibilità individuali di auto-responsabilizzazione formativa.

Tale evoluzione paradigmatica richiede all'educazione prescolastica e alle professionalità coinvolte di sviluppare nuove competenze di valorizzazione delle risorse esistenti creando contesti generativi (Costa, 2012) di opportunità formative in senso allargato. L'emersione di nuovi bisogni di partecipazione e coinvolgimento sociale alla definizione dell'offerta educativa (IRER Lombardia, 2004) delinea un quadro complesso di interdipendenza tra i segmenti dell'educazione formale e i contesti d'apprendimento allargati. Questi, comprensivi dei contesti parentali, intergenerazionali, nonché socio-territoriali (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) stimolano un cambiamento strutturale alla base di un concetto di sistema formativo integrato che presuppone il perseguimento di obiettivi di auto-determinazione e riconoscimento dei partecipanti.

## 2. Lo sviluppo professionale e i contesti d'apprendimento

Parallelamente, assume importanza il tema della qualificazione e dello sviluppo professionale dei responsabili dell'educazione infantile in ragione delle nuove competenze comunicative, gestionali e relazionali allargate richieste all'interno del profilo professionale docente.

Le ricerche sullo sviluppo professionale in relazione ai contesti allargati tendono a sottolineare il bisogno di formazione degli insegnanti all'interno della

- 1 La strategia d'investimento sui sistemi d'istruzione e formazione si fonda su una sorta di capitalizzazione della formazione basata sul concetto di "Capitale umano", che giustifica l'investimento iniziale dello Stato in ragione del ritorno economico in termini di incremento del PIL generato dalla crescita della spendibilità professionale.
- 2 La strategia Europa 2020 si trova davanti alla sfida di conciliare obiettivi di perseguimento della produttività garantendo al contempo la loro sostenibilità. La praticabilità di obiettivi economici risulta cioè percorribile solamente garantendo al contempo la tutela dei diritti sociali fondamentali e lo sviluppo di politiche di "equità, coesione sociale e cittadinanza attiva" (ET, 2020), capaci di realizzare il dialogo interculturale e la cittadinanza attiva, che non risultino significativi solo in funzione di una finalità di sviluppo sociale, ma diventano il presupposto indispensabile rispetto alla percorribilità di un preciso modello economico. (COM, 2010).

professione (Annali della pubblica Istruzione, 2008) dal momento che «oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola e l'ambiente in cui essa si trova ad operare». In Italia, rispetto alla media TALIS (OECD, 2010), si punta meno sui progetti in rete coi colleghi (20% contro 40%) e sui programmi di qualificazione (10,8% contro 24,5%) a fronte all'urgenza percepita di affrontare la questione della partecipazione dei contesti extrascolastici alla definizione di strategie educative coerenti e sistemiche, come nell'esperienza delle "scuole aperte" promossa dalla Fondazione *Reggio Children*<sup>3</sup> o dell'approccio del *glocal curriculum* dei progetti "Senza zaino" (Orsi, 2006)<sup>4</sup>.

La focalizzazione sulle competenze gestionali nei contesti informali consentirebbe di delineare un piano di sviluppo professionale continuo di alta qualità, migliorando la qualificazione professionale e la legittimazione sociale degli insegnanti<sup>5</sup>, e preparandoli al loro ruolo di "agenti del cambiamento nella società della conoscenza" (Costa, 2008). Tuttavia, tre quarti degli insegnanti riferiscono oggi che non riceverebbero alcun riconoscimento se migliorassero la qualità del loro lavoro (OECD, 2010), cosa che induce a pensare ad una riformulazione dei sistemi di formazione e valutazione in servizio e di riconoscimento della carriera professionale.

Secondo tale prospettiva, i contesti d'apprendimento allargati intervengono a sollecitare una ridefinizione del significato della professionalità educativa declinandola in senso trasformativo e riflessivo. In primo luogo, la riconfigurazione della professionalità favorisce una riformulazione concettuale del sistema formativo integrato, rivolto alla realizzazione di una comunità educante di valore sociale ed inclusivo, capace di concretizzare i valori della cittadinanza attiva. In secondo luogo, la valorizzazione della cooperazione entro i contesti allargati contribuisce a promuovere processi riflessivi di valore critico- emancipativo (Mezirow, 2003), producendo un cambiamento sul modo di concepire la professionalità al suo interno. Lo sviluppo professionale viene rivisto nella transizione da una logica tradizionale ed incrementale centrata sull'acquisizione di competenze, ad una omnilaterale e comprensiva, di realizzazione personale in senso umanizzante e capacitativo (Costa, 2012).

### 3. Professionalità e capacitazione

La capacitazione dello sviluppo professionale coinvolge l'integrazione dei contesti informali per renderli realmente e reciprocamente significativi. Essi svolgono la funzione di "attivatori di capacitazioni"<sup>6</sup> nella misura in cui stimolano un pro-

3 Esempio di eccellenza internazionale, il *Reggio Emilia approach* rileva l'insostituibilità di un approccio programmatico in funzione educativa con la comunità educativa allargata (Comune di Reggio Emilia, *Reggio Emilia verso un Patto per l'educazione*, in: <<http://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/>>).

4 Il metodo del Curricolo Globale, applicato nei numerosi progetti "Senza Zaino" in sperimentazione in tutt'Italia, costituisce un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in quanto «la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo» (Orsi, 2006, 19).

5 Esigenza, quest'ultima, espressa dal 31,9% dei docenti italiani (ANP, 2009, 38).

6 Sen A. descrive i *funzionamenti (functionings)* come stati di realizzazione cui gli indi-

cesso di mobilitazione promozionale delle personali risorse realizzative ed esistenziali, favorendo la condizione per cui ciascuno diventa capace di rispondere adeguatamente e responsabilmente ai propri bisogni formativi (*learnfare*)<sup>7</sup>. La realizzazione della libertà sostanziale di conseguire i propri obiettivi avviene sia entro forme di partecipazione democratica e negoziazione sociale (Sen, 2000), sia creando forme di garanzia istituzionale rispetto al raggiungimento di funzionamenti esistenziali, secondo la concezione aristotelica di “vita buona” (Mocelin, 2006) espressa da Nussbaum. In *Creating Capabilities* (Nussbaum, 2012), l'autrice delinea un percorso di sviluppo delle capacità personali per arrivare ai funzionamenti<sup>8</sup> che appare efficace per spiegare l'evoluzione del concetto di sviluppo professionale: la formazione professionale iniziale (es. istruzione), pur interagendo con fattori ambientali e sociali non determina altro che capacità innate; per arrivare alle capacità combinate, in grado di realizzare la libertà sostanziale di scegliere il proprio percorso di realizzazione personale (fig. 1), è necessario il supporto istituzionale, politico e sociale capace di creare le opportunità concrete al suo perseguimento.

vidui attribuiscono valore, mentre le *capacitazioni* (*capabilities*) si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative di funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare (Sen, 2000). Egli propone così un concetto di sviluppo come libertà sostanziale di realizzare i propri funzionamenti esistenziali raffinati (o di non realizzarli affatto), concentrandosi sulla disponibilità sociale di opportunità di capacitazione individuale.

- 7 Il modello del *learnfare* si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione: anche questo concetto conosce una profonda trasformazione dal diritto istituzionalizzato per qualificare le competenze dei lavoratori, verso un nuovo concetto di sviluppo delle risorse personali (*empowerment*) di aggiornamento continuo delle competenze per collocarle più proficuamente lì dove viene richiesto (*flexicurity*) e quindi potenziandole in senso capacitativo (*learnfare* delle capacitazioni) (Costa, 2012).
- 8 Secondo il pensiero di Nussbaum le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati...) rappresentano stati fluidi in continuo mutamento, che si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e familiare, e sono definite *capacità interne* (*internal capabilities*). La loro combinazione con fattori socio-economici, politici ed istituzionali in grado di supportarle (che chiameremo *fattori di conversione*) generano a loro volta le *capacità combinate* (*combined capabilities*). Esse esprimono la realizzazione compiuta della libertà sostanziale di scegliere e conseguire la vita a cui realmente si dà valore. Per Nussbaum l'istituzione politica (Stato) giustifica la sua esistenza nella misura in cui non solo garantisce all'individuo il possesso delle capacità interne (es. tramite l'istruzione), ma anche assicura le condizioni esterne favorevoli alla loro piena espressione, realizzativa ed esistenziale.



**Fig. 1. Modello di sviluppo dei funzionamenti secondo una combinazione della teoria dell'evoluzione delle capacità/ capabilities di Nussbaum e il concetto di funzionamenti e libertà di agency secondo Sen.**

I contesti di apprendimento allargati, definibili come nuovi spazi di condivisione e costruzione sociale dei significati, rappresentano fattori di conversione dello sviluppo professionale che alimentano i funzionamenti sulla base delle capacità combinate. Secondo tale prospettiva lo sviluppo professionale si qualifica come scelta realizzativa di un progetto personale di attivazione.

Tuttavia, questo non risulta di per sé sufficiente: è necessario promuovere nella scuola processi di significazione individuale e sociale dei fattori di conversione emergenti dalla partecipazione allargata. La costruzione di comunità di pratica (Wenger, 2006) fondate su modalità cooperative e partecipative (Ellerani, 2012) capaci di innestarsi nei circuiti formativi allargati favorisce nuove forme di apprendimento capaci di promuovere modalità inedite di sviluppo personale. Queste le dimensioni di capacitazione stimulate dall'esercizio di comunità di pratica applicate ai *network* sociali:

- **Dimensione sociale**

I repertori di sapere locale e la comunicazione informale, gli scambi di esperienze e le forme di ascolto, comprensione e solidarietà che scaturiscono da comunità di pratica sociale di integrazione dei contesti d'apprendimento allargati rappresentano reali opportunità di generazione di apprendimento nella pratica. L'insegnante diventa colui che favorisce la transizione dalle comunità di pratica professionali in senso stretto, come condivisione sociale di una pratica professionale, a quelle sociali ed allargate, rivolte alla coltivazione di un nuovo concetto di pratica educativa di responsabilità sociale allargata. Tali forme partecipative determinano una ristrutturazione **dell'identità individuale e collettiva**, in ragione del potenziamento della relazionalità e del senso di appartenenza.

- **Dimensione pratico- esperienziale**

Le comunità di pratica sociali ed allargate, interpretate come un'aggregazio-

ne di dialogo tra formale ed informale degli *stakeholders* dell'educazione, vedono l'insegnante acquisire un nuovo ruolo di implementazione dei processi sociali, di negoziazione e partecipazione democratica attorno alla definizione e condivisione della pratica educativa. Attraverso l'esperienza di ricerca di soluzioni a problemi comuni si producono **forme di interdipendenza cooperativa**, capaci di tradurre l'esperienza in valore e significato relazionale e capacitativo, di ricaduta sociale e personale/professionale insieme.

- **Dimensione di valore**

Le esperienze di interdipendenza reciproca e di elaborazione della pratica producono valore quando vengono vissute da ciascun partecipante come reale potenziamento delle dinamiche di vita sociale. Il riconoscimento della dimensione sottesa e/o misconosciuta della relazionalità permette di rafforzarne l'impatto e l'efficacia: le interazioni implicite, le convenzioni tacite, le norme inesprese, le percezioni sottostanti e tutto ciò che viene normalmente ignorato, diventano centrali per la loro capacità di rivelare le ragioni più profonde dell'azione umana. Riconoscere tali componenti entro comunità d'apprendimento allargate di elaborazione sociale dei significati consentirebbe di valorizzare **le risorse tacite e/o implicite** quali forme di produzione sociale di valore.

### Conclusioni: nuove politiche

La creazione di condizioni socio-culturali e relazionali favorevoli all'espansione personale dovrebbe costituire la preoccupazione principale di istituzioni politiche realmente capacitative. Infatti, la possibilità di realizzare i funzionamenti prescelti costituisce garanzia di autentica uguaglianza delle opportunità, espressione della libertà sostanziale di perseguire e raggiungere il benessere individuale e sociale.

Sullo sviluppo professionale, tale nuova prospettiva determina un impatto in termini di formazione continua e di garanzia di percorribilità di percorsi differenti, che possano essere autenticamente scelti e condivisi. Il riconoscimento istituzionale dei piani di sviluppo e formazione individuale deve comprendere le competenze e gli apprendimenti informali che l'insegnante realizza nei suoi contesti di vita e di esperienza, e in quelli allargati di tipo familiare-parentale, intergenerazionale e sociale.

Le politiche di formazione dovrebbero mettere a punto processi di conversione e capacitazione professionale capaci di definire il valore dei contesti d'apprendimento allargati sia a livello di **contesto** che di **sistema**. Nel primo, si tratta di definire e predisporre strumenti di valutazione rispetto ai contesti d'apprendimento informali, i contesti di *governance* territoriale, i *network* di sviluppo professionale, prevedendo modalità dialogiche di restituzione puntuale tra dimensione reale e virtuale. A livello di sistema, risulta necessaria una pianificazione istituzionale coerente della formazione in servizio, della mobilità internazionale e professionale, delle garanzie contrattuali ed istituzionali a tutela delle opportunità di carriera e di valorizzazione della professionalità acquisita. Parallelamente, diventa necessario un riconoscimento istituzionale delle comunità di pratica allargate per la definizione educativa del sistema formativo integrato, in funzione di capacitazione reale dell'innovazione sociale.

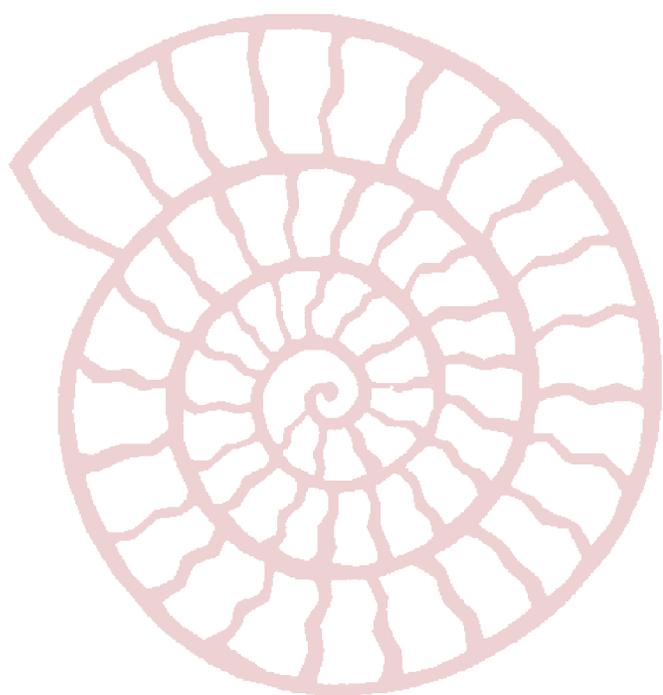
Tale riformulazione agentivante delle politiche formative sullo sviluppo professionale risponde alla prospettiva di fondazione di un nuovo *active welfare*, che non destina le risorse pubbliche in misure compensative e riparatorie (Mar-

giotta, 2012) bensì esprime un programma di capacitazione individuale e collettiva, fondato sulla costruzione di contesti di attivazione sociale e cooperativa a lungo termine.

La focalizzazione politica sulla capacitazione permette così di ribaltare un concetto di sviluppo teso alla ricerca di conciliazione tra efficienza e personalizzazione. La ri-tematizzazione del concetto di pratica sociale in senso umanizzante determina il passaggio da una logica re-distributiva dello sviluppo ad una fondata sulla capacità di attivare il diritto di realizzare obiettivi ed aspirazioni personali.

## Riferimenti

- Annali della Pubblica Istruzione. (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*. Lisbona: Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea (2007), 1-2/2008.
- ANP, Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte Professionalità della scuola (2009). *La professione docente, valore e rappresentanza*. Nomisma libri per l'economia, Roma: AGRA.
- COMMISSIONE EUROPEA. (2010). Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- IRER. (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In: Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: Cleup.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino. (ed. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.) – London, The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.)
- OCSE- Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
- OECD. (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Louxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or: *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999).
- UNICEF. Report Card 8 (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di ricerca Innocenti.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press, 1998).





# I valori degli insegnanti tra decisione e competenza etica

## Teachers' values between decision-making and ethical competence

---

Immacolata Brunetti  
Università degli studi di Bari  
imma.brunetti@gmail.com

### ABSTRACT

In this article, firstly we investigate the values of teachers involved in the teaching action, and then we explore the aspects related to teachers' values and their professional abilities and competence. We hereby highlights how the values, when understood as principles that guide the actions of a person, are directly involved in decision-making and evaluation of the situation. The three main examined features are: the definition of a moral case, moral decision and assessment of its impacts. From abilities we derived that teachers' ethical competence and their reflection over choices constitute two separate aspects of ethical teachers who are concerned about their own values.

In questo articolo investighiamo i valori degli insegnanti insiti nell'azione didattica e quindi sugli aspetti concernenti i valori nell'insegnamento e nella professione dei docenti in termini di capacità e competenza. Questo articolo mette in luce come i valori intesi quali principi che orientano l'azione di una persona sono direttamente implicati nelle scelte decisionali e nella valutazione della situazione. I tre termini principali sono definizione del caso morale, decisione e valutazione delle conseguenze. Dalla capacità ne abbiamo fatto conseguire la competenza etica dell'insegnante e la riflessione il discernimento come aspetti distintivi dell'insegnante etico che riflette sui propri valori.

### KEYWORDS

Decision-making, Ethical competence, Reflexivity, Moral choice, Teachers' values.

Processi decisionali, Competenza etica, Riflessività, Scelta morale, Valori dell'insegnante.

## Premessa

Nell'azione quotidiana, l'insegnante opera un ventaglio di possibilità che vengono iscritte in un ampio spettro di conseguenze. Ogni decisione richiede una capacità in termini etici che agisce simultaneamente sia alla ragione strumentale didattica sia alle competenze pedagogiche operando quella che Damiano (2007) nel suo modello di insegnamento ha chiamato ragione pratica morale. Negli anni novanta Fenstermacher (1986) sulla scia degli studi avviati con la "philosophy of research on teaching" sui dilemmi morali dell'insegnamento (Oser, 1994; Colnerud, 1997; Tirri e Husu, 2007; Campbell 2003). Le ricerche hanno mostrato come l'insegnante non è cosciente del proprio impatto morale delle proprie azioni (Jackson et al., 1993) e sono poco preparati ad affrontare i dilemmi etici del proprio lavoro (Lyons, 1990, Sunley e Locke, 2009). La questione si inserisce come si può capire nell'ambito della questione etica, sia nel versante propriamente teleologica o soggettiva, ovvero sui valori, sia su quello oggettivo delle regole di condotta o deontologia (Xodo, Benetton, 2010). Capacità etica rientra nell'ampio dibattito internazionale e nazionale di competenza dell'insegnante<sup>1</sup> che implica la possibilità di poter discutere sui concetti di "capacità", "decisione" e "responsabilità", infatti come scrive Conte (2009) "se riconosco d'aver compiuto un certo atto, implicitamente attesto d'esserne stato capace. Sono stato capace perché potevo. Tale azione è inclusa nelle mie possibilità, ma il definire il cosa dell'azione deriva il come dell'azione e il chi l'ha generata" (pp. 74-75). Oltre a poter dire (Ricoeur, 1997, p. 54), è necessario il mio fare che trasforma lo spazio d'esperienza. Le cose possono accadere o in conseguenza delle mie azioni (Weber, 1948) oppure indipendentemente dalle mie azioni (Searle, 2003, p. 42). Nel caso in cui agisco intenzionalmente l'uomo è un agente capace delle proprie azioni (Ricoeur, 2005, p. 116) quindi di prendere iniziativa (Pareyson, 1985, p. 180). Essere capaci di iniziative vuol dire trasformare il valore della proprie intenzioni in azioni. Le decisioni, invece, subentrano quando entra in gioco la responsabilità delle proprie azioni poiché portano su di sé tutto il carico delle conseguenze (Ricoeur, 2005, p. 123). In definitiva la decisione per dirla con Severino (1990) è quella persona responsabile per cui è "principio delle proprie azioni". In questo caso la decisione non è solo sottoposta al calcolo (Aristotele, 2000, 1113a, 10-11) di ciò che si può fare ma anche al vaglio delle conseguenze che ne derivano (Weber, 1919). Non è un caso che Weber abbia distinto l'agire morale in base a due etiche: l'etica delle intenzioni e l'etica della responsabilità considerando ai fini dell'agire l'intenzione all'azione; più precisamente se l'intenzione possa bastare alla sua giustificazione oppure se è necessario considerare la responsabilità delle conseguenze della stessa azione. L'etica della responsabilità in particolare commisura i fini dell'azione ottenuta ai mezzi adoperati per raggiungerli e alle conseguenze messe in atto, mentre l'etica delle intenzioni si riferisce alla fedeltà ai propri principi morali inderogabili. La logica sottesa a tale concezione ci fa ricordare la netta separazione che ha visto contrapporsi nella storia la ragione al sentimento. Un filone di pensiero che ha valorizzato la razionalità pratica è lo studio legato ai problemi di ordine morale. In questa prospettiva Alasdair MacIntyre (1988) pro-

1 Si ricordino tutte le circolari ministeriali che definiscono il concetto di competenza. Il modello di Ginevra delle competenze e le associazioni internazionali degli insegnanti che hanno definito le competenze degli insegnanti in base a standards professionali.

pone un'attenta rilettura del concetto di pratica umana, mediante la quale i valori insiti nella stessa, distinguendo infatti quelli estrinseci o contingenti ottenuti dal calcolo economico e dall'altra parte ci sono i valori insiti nella pratica stessa che si ottengono solo impegnandosi a fondo in quella pratica. A ciò corrisponde il concetto di virtù ovvero come tensione verso quei valori interni alle pratiche che ci permettono di raggiungere l'eccellenza in esse.

## 1. La capacità etica

L'agire di un insegnante coinvolge la persona in maniera unitaria, legando il suo essere al suo dover-essere; i saperi ai saper fare, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi ed infine le scelte valoriali. In tal caso l'insegnante è chiamato a prendere le decisioni didattico educative in un contesto influenzato dalla dimensione etica. La scelta che prenderà forma nella decisione deve essere regolata da modalità etiche e orientata dalla deontologia affinché la stessa decisione sia razionalmente orientata al bene per l'altro (Da Re, 2008). Si parla in tal caso di decisione morale (Dewey, 1929, p. 24) che tende verso una sintesi paradigmatica ed operativa distinta per contenuti e campi di applicazioni sul piano problematico della realtà. Non poche sono i problemi che nascono nel contesto quotidiano d'aula che mettono in rilievo proprio questi dilemmi, le indecisioni, le incertezze e che devono necessariamente fare i conti con il piano valoriale e il proprio sistema di credenze. Tale conflitto riguarda la totalità delle relazioni che vedono in primo piano gli alunni e i colleghi per distendersi verso le famiglie e istituzione scolastica (Tirri e Husu, 2002, Campbell, 2001, Colnerud, 1997). La Campbell durante tutti gli anni novanta ha affrontato lo studio sui dilemmi etici fra colleghi che chiama "moralità sospesa": alcuni principi personali sembrano offuscati se è in gioco la reputazione di un altro collega. Una rinuncia che gli stessi insegnanti considerano essere una forma di vigliaccheria e che spiegano come una forma di adeguamento al gruppo; oppure il paradosso collegiale rimarcato da Colnerud nello spiegare come non era consentito mettere in discussione alcuni comportamenti dei colleghi che si comportavano male con gli studenti, mentre era al centro di esperienze spiacevoli i docenti che coinvolgevano gli studenti in attività loro piacevole. A tal riguardo si sono date diverse spiegazioni, da un lato c'è chi ha spiegato ciò come rottura di quel cerchio di rinforzo reciproco sul quale si regge l'autoritarismo degli insegnanti (Waller, 1932, p. 428); c'è chi come la Campbell spiega questo nel fatto che si ricerca continuamente compromessi a riguardo dei comportamenti da assumere con gli studenti o chi sostiene che gli insegnanti sono solo congegni dell'istituzione scolastica (Jackson et al. 1993). La soluzione potrebbe a questo punto emergere attraverso la riflessione dei docenti sulle proprie credenze e valori di riferimento. Questa contrattazione che investe a pieno la vita quotidiana lavorativa del docente emerge poiché l'insegnante cerca di trovare un terreno d'intesa tra i suoi valori, le sue rappresentazioni e quelle degli interlocutori, cercando di percepire le loro attese che spesso entrano in conflitto con i propri valori e credenze. Di qui ne scaturisce un negoziato continuo e latente con gli alunni, con i colleghi ed il proprio ruolo sociale. In definitiva la capacità etica di un insegnante è proprio la capacità di decisione etica e deontologica. Decidere in ambito deontologico vuol dire assumere un dovere professionale ovvero riconoscere il caso morale ed allestire un'impalcatura razionale attraverso una deliberazione etica sia nel contenuto che nell'attuazione della sua decisione. Colnerud (1997) sostiene che non ci possono essere norme pratiche morali e comuni elevate al rango di principi e

per questo l'insegnante ha bisogno di un linguaggio professionale che lo mette in grado di districarsi dalle insidie etiche nascoste nella prassi (p. 633). Il possesso di tale linguaggio consiste nella sua capacità etica e l'articolazione decisionale ne costituisce lo sviluppo deontologico.

Un caso morale è tale se la decisione è determinata da una situazione dilemmatica che richiede la compartecipazione delle capacità etiche che si esprimono nel fare e nel dire. Una volta riconosciuta la situazione come caso morale è necessario ricostruirlo nei suoi elementi fondamentali oggettivi e far riferimento alla gerarchia dei propri valori orientativi. L'insegnante opera in questo caso una sintesi didattico-pedagogico ed etico che si traduce nell'evidenza della tipologia del conflitto e della ragione che si traduce in ragione pratica contestuale in vista dei fini e conseguenze. In ultima istanza si procede verso la valutazione del caso morale secondo il proprio ventaglio strumentale di riferimento. Ciò si traduce nella valutazione delle conseguenze e nell'adeguamento dei propri valori alle decisioni prese e adeguamento delle decisioni verso un codice etico condiviso e nell'assunzione di rischio presente nel passaggio dall'io posso all'io devo.

## 2. La competenza etica

L'ampio dibattito a livello internazionale e nazionale guarda la competenza etica come parte integrante della definizione di competenza del docente. A tal proposito non si può prescindere la considerazione della professione docente che ha visto diversi risvolti di status: si è passato infatti dal considerare gli insegnanti come impiegati a quello propriamente professionale. Come nota Fenstermacher (1990) gli aspetti che caratterizzano l'insegnamento del docente rispetto altre professioni sono prima di tutto la vulnerabilità e la dipendenza del soggetto che hanno di fronte, nello stesso tempo individua però altri aspetti per i quali l'insegnamento si differenzia da altre professioni ovvero: il sapere in senso stretto che deve essere ridotto al minimo tra lui e gli alunni, la funzione del potere che l'insegnante esercita sull'alunno per realizzare quella relazione di aiuto che è alla base dei principi pedagogici. Terzo aspetto riguarda la reciprocità delle relazioni alla base dei risultati attesi. Non sono differenze di poco conto se si considera il doppio compito dei docenti come agenti morali, ovvero quello di comportarsi moralmente e di formare moralmente gli alunni. Infatti lo stesso autore ha cominciato a chiedersi quali fossero i valori morali insiti nell'azione degli insegnanti e dai contenuti che si insegnano a scuola. A partire da ciò ha preso corpo un ampio dibattito inquadrato nel panorama degli studi sul "Pensiero degli Insegnanti" che ha stravolto il modo stesso di guardare all'insegnamento ovvero maggiormente legato alla dimensione morale del lavoro che si svolge in aula e a scuola (Tochon, 2000). Anche Bourdoncle (1993) sostiene che la professionalizzazione degli insegnanti ha un focus nella prospettiva morale come dimensione distintiva della professione docente (Damiano, 2010).

Per questo è importante che l'insegnante diventi consapevole di come le proprie decisioni influenzino tutta l'azione didattica ad esempio come l'insegnante comunica agli studenti, come organizza la lezione, su quali concetti si sofferma ecc ed i riferimenti ai valori sono incorporati dal suo stesso porsi in quel luogo ed in quel momento, ciò che Heidegger definirebbe il suo esserci nel mondo e Santomauro la moralità affonda le radici nella realtà concreta. Per questo avere una ragione pratica valoriale è indispensabile per poter rappresentare a se stessi e agli altri le ragioni ed i riferimenti della proprie azioni (Damiano, 2007, p. 123),

ovvero riflettere e discernere in vista dei valori della professione tanto individuale quanto collettiva (Damiano, 2010).

Se abbiamo rimarcato l'importanza della riflessione per consapevolizzare i docenti dei propri valori che muovono le proprie azioni, d'altra parte c'è tutto un filone di studi che rivendica l'importanza dei sentimenti nell'agire morale, tra questi ricordiamo Hume, Hutcheson, Smith, Bergson, Moore, Scheler, Juvalta, Martinetti. Secondo tale prospettiva i valori non possono essere colti attraverso una conoscenza teoretica poiché tale conoscenza è solo dell'essere e non del dover essere, impossibile risulta razionalizzare una morale oggettiva ovvero quella che interpreta l'esistenza impersonale a criteri come la giustizia, l'altruismo, la solidarietà, indipendentemente dalle motivazioni<sup>2</sup> di chi parla. Il bene che Scheler definisce oggetto materiale, può essere colto solo emozionalmente attraverso appunto il sentimento: noi sentiamo che un certo tipo di azioni devono essere compiute poiché le avvertiamo affettivamente. Anche lo stesso filosofo Adam Smith (1995) nel suo testo "La teoria dei sentimenti morali" metteva in guardia da ogni possibile spiegazione razionale dei valori per affermare i sentimenti e passioni naturali come pulsione motivazionale dei valori (p. 81). L'uomo vive i propri valori in riferimento alla concreta realtà personale poiché la persona e non l'individuo (Ricoeur, 2005), non è un'entità chiusa ma è valorizzata attraverso un'esistenza libera e consapevole della propria portata morale. La vita procede verso un valore supremo che è l'amore che si pone come forma suprema del bene (Stefanini, 1960).

## Riferimenti

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflict in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 6, 627-635.
- Conte, C. (2009). Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento. *Studium educationis*, 2, 3, 73-84.
- Da Re, A. (2008). *Filosofia morale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dalle Fratte, G. (1988). *La decisione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico: saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Damiano, E. (2010). La competenza etica degli insegnanti. In C. Xodo, M. Benetton, *Che cosa è la competenza?* Lecce: Pensa Multimedia.
- Desaulniers, M. P., Jutras, F., Lebuis, P., Legault, G. A. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Jackson, P. W., et al. (1993). *The moral life in School*: San Francisco (CA), Jossey Bass.
- Goodlad, J. I., Soder R., Sirotnick, K. A. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-181.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, IN: Penn State University Press.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. In Darling-Hammond, L. (a cura di) *Review of research in education*, 20, 57-127.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.

- Searle, J. R. (2003). *La razionalità dell'azione*. Milano: Raffaele Cortina.
- Stefanini, L. (1960). *L'arte nella sua autonomia e nel suo processo*. Brescia: Morcelliana.
- Tirri, K. E. Husu, J. (2007). Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.
- Tochon, A. (2000). Recherchesur la pensee des enseignant: un paradigme a maturité. *Revue Francaise de Pedagogie*, 133.
- Weber, M. (1948). *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi (orig. 1919).



# 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, predispose 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.

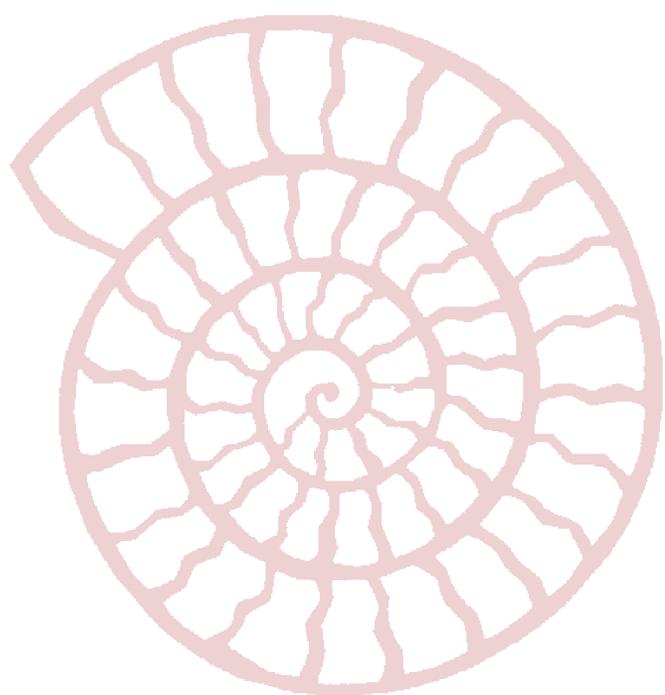
È proprio questa la sfida, la stessa che Bateson lanciò ai regents dell'Università di California nel 1978, efficacemente sintetizzata nella domanda: «noi, membri di questo Consiglio, incoraggiamo tutto ciò che negli studenti, negli insegnanti e intorno a questo tavolo promuoverà quelle più ampie prospettive 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.



DOSSIER TEMATICO 2:  
Processi e Apprendimenti

---

THEMATIC DOSSIER 2:  
Learning Processes







# Impariamo a imparare. L'esperienza dell'Apprendimento Mediato di Reuven Feuerstein e il Cooperative Learning Learn to learn: Reuven Feuerstein's Mediated Learning experience and Cooperative Learning

Maria Luisa Boninelli

Università Ca' Foscari, Venezia  
marialuisa.boninelli@gmail.com

## ABSTRACT

All learning is considered to be the central element of an individual's life at every age: all strategies of international organizations (OECD, EU, World Bank) are centred on the concept of lifelong learning that re-evaluates the importance of early childhood and school education as key components of subsequent adult learning. According to lifelong learning theory, a child who does not learn properly in school may not be able to learn as an adult and will have many professions precluded, as well as a hindered personal development. The school should ensure that students can learn in the best possible way, thus wiping away the self-referentiality of educational institutions: years of attendance should be viewed as a key period in the life of every individual. This requires radical changes in teaching methods, organization of classes, and thinking about the teacher-pupil relationship.

Not all the changes are, however, synonym of development: in order to be so, they must bring about an improvement in the parameters that govern people's lives. When in classroom, the working atmosphere is often competitive, with students eager to prove themselves the best, whereas others are discouraged by the comparison with other classmates and thus have a passive attitude. There are many teachers who have been engaged for years in the study and testing of different methods and methodologies with the goal of making the teaching-learning process of their students more effective. Among these, we chose to compare two methods: Cooperative Learning – which is based on teamwork – and Feuerstein's Method, whose theory of the learning experience makes it possible to identify hypothetical synergies for the improvement of cognitive skills and learning processes.

L'apprendimento viene considerato l'elemento centrale della vita di un individuo a tutte le età: tutte le strategie degli organismi internazionali (OECD, Unione Europea, Banca Mondiale) sono incentrate sul concetto di lifelong learning che rivaluta l'importanza dell'apprendimento precoce e dell'apprendimento scolastico come parti fondamentali per l'apprendimento dell'adulto. La scuola dovrebbe garantire che gli allievi possano apprendere nel modo migliore, uscendo dall'autoreferenzialità di cui spesso essa è stata vittima e passare a una prospettiva che vede invece gli anni di frequenza come un periodo-chiave della vita di ogni individuo. Ciò richiede cambiamenti radicali nelle metodologie d'insegnamento, nell'organizzazione delle classi, nel modo di pensare la relazione insegnante-allievo.

Non tutti i cambiamenti sono però sinonimo di sviluppo: essi devono portare la realizzazione di un incremento nei parametri che regolano la vita di una persona. Nelle classi il clima di lavoro è spesso competitivo, con alunni ansiosi di dimostrare di essere i migliori o al contrario scoraggiati dal confronto con i compagni e quindi passivi. Numerosi sono gli insegnanti che da anni si sono impegnati nello studio e nella sperimentazione diversi metodi e metodologiche per rendere più efficace il processo di insegnamento-apprendimento dei loro studenti. Tra questi si sceglie di mettere a confronto due metodologie: cooperative learning basato sulla capacità di lavorare in gruppo e il metodo Feuerstein con la teoria dell'esperienza di apprendimento dov'è possibile riscontrare ipotesi di sinergie per il miglioramento delle abilità cognitive e dei processi di apprendimento.

## KEYWORDS

Mediated Learning Experience, Cognitive Modifiability, Cooperative Learning, Teacher-mediator, Learning process.

Esperienza di Apprendimento Mediato, Modificabilità Cognitiva, Apprendimento Cooperativo, Insegnante Mediatore, Processi di apprendimento

## Introduzione

Diversamente da quanto si riteneva un tempo, le neuroscienze hanno dimostrato come la plasticità non sia limitata alle prime età della vita, ma riguardi il suo intero percorso. Numerosi sono i cambiamenti che nel corso della vita si verificano nel cervello in risposta alle esperienze di apprendimento; la plasticità è identificabile con la flessibilità che il cervello mostra nel rispondere alle richieste dell'ambiente. Intendere chiaramente e correttamente la plasticità del cervello significa proporre ai bambini attività che siano coerenti con il livello di maturazione del cervello. Essa svolge un ruolo diverso nei diversi periodi della vita. A livello scientifico si continua, però a fare riferimento esclusivamente alla prima infanzia, all'adolescenza e all'età adulta, trascurando di prendere in considerazione l'età scolare.

La psicologia dello sviluppo ha evidenziato come l'età sia una "variabile ambigua" che regola non soltanto la crescita e la maturazione a livello del sistema nervoso centrale, ma anche l'orologio "sociale e culturale" attinente all'esistenza di precise richieste e aspettative di comportamenti e atteggiamenti che risultano legati, all'età posseduta.

Gli esseri umani sono caratterizzati dal fatto che il loro sviluppo è mediato da processi di apprendimento che, rispetto agli altri esseri viventi, presentano una stupefacente complessità e raffinatezza.

L'apprendimento scolastico rappresenta una delle molteplici tipologie di acquisizione di conoscenze di cui gli esseri umani sono capaci e ricopre un ruolo di processo-chiave, dal quale dipenderà la qualità dell'essere adulti.

Il docente che ha come obiettivo quello di far apprendere in modo appropriato i propri allievi non si preoccupa solamente dell'efficace memorizzazione dei contenuti delle discipline ma aiuta i suoi alunni a comprendere, «imparando ad andare in profondità nei testi e nei fatti e a risolvere problemi complessi, propri del mondo reale». (Sawyer, 2006, p. XIII).

La didattica tradizionale non riesce più a motivare i ragazzi e neppure a trasmettere conoscenza. Le nuove generazioni hanno bisogno di sviluppare abilità nella gestione delle informazioni e delle relazioni interpersonali, devono "imparare ad imparare" per essere in grado di farlo tutta la vita. Ritenere la scuola solo come luogo dove acquisire conoscenze è riduttivo; essa deve adeguarsi al ritmo delle trasformazioni sociali e delle innovazioni tecnologiche che caratterizzano lo sviluppo della società contemporanea, deve formare competenze e capacità. Insegnare non può più significare "curricolo e istruzione".

Il crescente interesse del mondo della scuola per l'applicazione di metodologie di tipo cooperativo, tendenti a valorizzare l'importanza delle interazioni sociali nel processo di insegnamento-apprendimento, è motivato da queste ragioni. Si deve favorire l'interazione in modo da acquisire quegli strumenti cognitivi e quelle abilità relazionali necessari per cogliere, interpretare e gestire i cambiamenti e, quindi, per auto-orientarsi nei diversi ambiti del contesto sociale e lavorativo.

Il cooperative learning e il Metodo Feuerstein con l'Esperienza di Apprendimento Mediato possono rappresentare una risposta ai nuovi bisogni educativi e di formazione, aiutando a sviluppare quelle abilità relazionali che risultano essere sempre più carenti, a migliorare il clima di classe e riconoscere il gruppo classe come strumento di crescita.

## 1. Il Metodo Feuerstein: basi teoriche

Oggi un concetto che le scienze cognitive stanno consolidando è quello di *modificabilità cognitiva* dell'essere umano. Essa è intesa come la possibilità di condurre un individuo, qualunque sia la sua età e la sua condizione di partenza, a saper valutare il proprio funzionamento cognitivo, individuando i punti di forza e di debolezza e prendendo coscienza delle strategie utili in relazione agli obiettivi da conseguire e ai compiti da risolvere.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (SCM – Structural Cognitive Modifiability) postulata dallo psicologo Israeliano Reuven Feuerstein, rappresenta una “spostamento” piuttosto netto dalle concezioni predominanti sull'organismo umano e sulla natura della sua struttura cognitiva, affettiva e del comportamento. In contraddizione ai costrutti statici sull'intelligenza, postula che l'organismo umano è dotato di una plasticità e di una flessibilità che possono condurre ad un grado molto elevato di modificabilità e che fanno sì che l'organismo, il suo sviluppo e il suo comportamento siano del tutto imprevedibili.

La Psicologia, nei suoi sforzi per difendere i suoi diritti di far parte delle scienze esatte, ha dovuto trasformare il suo principale soggetto di studio, l'essere umano, in una entità dall'esistenza stabile che non cambia, facilmente misurabile e, dunque, prevedibile. Questo ha comportato che i metodi e gli strumenti di studio venissero configurati in modo da poter rilevare caratteristiche fisse, stabili e immutabili.

La natura circolare di questo modo di esaminare la questione ha trovato la sua migliore espressione nella descrizione comune dell'intelligenza definita come “*ciò che i test misurano*”. Tale definizione è stata estesa gradualmente anche ad altre questioni relative alla personalità e all'affettività dell'essere umano.

La teoria della modificabilità di Feuerstein definisce invece l'intelligenza come *la propensione dell'organismo a modificarsi nella sua propria struttura* in risposta al bisogno di adattarsi a nuovi stimoli, sia di origine interna sia esterna. (Feuerstein, 2006) Il concetto di *modificabilità* implica un approccio dinamico ed oggettivo all'essere umano tale quale viene riflessa nel suo comportamento.

Il comportamento è considerato in quanto generato dallo “*stato*” dell'organismo confrontato con certi stimoli interni o esterni piuttosto che con certi “*tratti*” della sua intelligenza stereotipata, della personalità caratteristica della sua costituzione.

La Cognizione quindi svolge un ruolo centrale nella modifiabilità umana e ciò significa che molte condizioni emotive e comportamentali possono diventare modificabili attraverso un intervento cognitivo. (Di Mauro, 2006).

L'Esperienza di Apprendimento Mediato (MLE – Mediated Learning Experience) è un potente fattore di modificabilità umana che può moderare l'influenza di tali fattori distali come la predisposizione genetica, il danno biologico o la privazione sociale e culturale.

Nello sviluppo cognitivo, un ruolo fondamentale è quello svolto dall'intervento mediativo perché, secondo Feuerstein, l'apprendimento non ha luogo tanto in seguito all'esposizione diretta dell'individuo agli stimoli, ma piuttosto, attraverso l'azione di un mediatore intenzionalmente coinvolto.

L'Esperienza di Apprendimento Mediato, considerata interamente nella sua qualità di reciprocità Organismo-Ambiente, deve essere realizzata interponendo il ruolo di mediatore, coinvolto nel creare nell'individuo la disposizione a cambiare dopo l'interazione diretta con gli stimoli.

È proprio il fare esperienza di apprendimento mediato, tratto originale del-

l'essenza umana, a stimolare e a realizzare la flessibilità e l'auto-plasticità dell'individuo, fornendogli nel contempo l'opzione della sua modificabilità.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale deve essere considerata come appartenente ad una nuova area di interesse delle Scienze cognitive, un'area che può influenzare considerevolmente il modo di vedere l'organismo umano, le fasi di sviluppo della vita, il ruolo dell'ambiente nella determinazione del comportamento. Oggi quest'area è sorretta da scoperte nel campo delle neuroscienze che rendono il punto di vista dello studioso ancora più solido: la modificabilità strutturale, in tale prospettiva, svolge la funzione di "opzione" capace di produrre nell'individuo nuovi stati, nuovi modi di essere, nuove operazioni e comportamenti che prima non esistevano.

## 2. Il Metodo Feuerstein: i sistemi applicativi per creare esperienza di apprendimento mediato

A partire dai primi studi sugli adolescenti israeliani risalenti agli anni '50 dal Prof. Feuerstein e dai suoi collaboratori sono nati e si sono strutturati due sistemi: il PAS, il Programma di Arricchimento Strumentale e l'LPAD, la Batteria di test dinamici per la valutazione del potenziale di apprendimento.

L' LPAD (Learning Propensity Assessment Device) trova definitiva sistemazione come un nuovo strumento per la valutazione dell'intelligenza, differenziandosi fortemente dai test tradizionali poiché il suo intento non è quello di misurare un risultato di apprendimento, ma di scoprire che cosa un individuo è in grado di apprendere.

Il Programma di Arricchimento Strumentale, costituito da oltre 500 pagine di esercizi e utilizzato da più di 30 anni, rappresenta un vero e proprio sistema applicativo per lo sviluppo dei processi di pensiero e dell'apprendimento.

Pensato per affrontare problemi di mancato apprendimento in situazione di deprivazione ambientale, il PAS si è dimostrato adatto al potenziamento delle abilità cognitive e nelle situazioni più diverse e si è trasformato in un programma per sviluppare la flessibilità e la creatività, per acquisire un metodo di studio, per ri-mobilizzare energie e risorse verso l'apprendimento. Esso rappresenta una valida risposta ai BES così come è descritto nella nota del Capo Dipartimento Istruzione prot.1551 del 27 giugno 2013 dell'Ufficio Scolastico dell'Emilia Romagna che cita «Si ritiene utile ricordare un metodo di provata efficacia per intervenire sugli alunni con difficoltà di apprendimento è il Metodo Feuerstein, che non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare ma contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza e le modalità di apprendimento degli allievi, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettuale con maggiore efficacia; lo scopo del Metodo Feuerstein consiste nell'individuare le risorse che la persona possiede, insegnando come attingervi, come potenziarle e come indirizzarle per imparare a imparare». Grazie alla flessibilità dei suoi strumenti di vario e crescente livello di complessità e di astrazione, il PAS si è rivelato valido programma di sviluppo cognitivo nel caso di adolescenti culturalmente deprivati o di soggetti in situazione di handicap sensoriali o intellettivi, ma anche nel caso di ragazzi superdotati che vogliono accedere a strategie avanzate.

Il PAS come sistema applicativo non possiede contenuti culturali specifici e se applicato nel campo dell'educazione si presta molto bene in quanto privo dei contenuti disciplinari della scuola. È tipico il modo di operare con gli strumenti del PAS perché ciascuno punta soprattutto a ricercare e mettere a punto le strategie

più efficaci per sollecitare le funzioni cognitive e rinforzare la motivazione, creando collegamenti tra compito e situazione di vita reale. L'azione che rende l'utilizzazione di ciascuno strumento funzionale agli obiettivi di modificazione cognitiva è la capacità intrinseca di provocare situazioni che portano l'individuo ad interagire con un altro individuo. In un mondo come quello in cui viviamo e nel quale l'accelerazione del cambiamento tende a diventare un fattore endemico della società, il PAS è considerato come un vero e proprio programma di educazione cognitiva in grado di produrre cambiamenti sostanziali e permanenti in un individuo.

### 3. Il Cooperative Learning: una nuova opportunità per apprendere

Il notevole interesse che circonda il modello di apprendimento di tipo cooperativo ha portato alla nascita di numerose ricerche sull'argomento, ad una continua revisione ed approfondimento della teoria e all'applicazione sempre più diffusa delle tecniche cooperative all'interno del contesto scolastico.

Collaborare (*labor-cum*) vuol dire lavorare insieme, ciò coinvolge una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di 'aggiungere valore', per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni.

Il Cooperative Learning può essere definito come un insieme di tecniche di conduzione della classe, nella quale gli alunni lavorano in piccoli gruppi, per attività di apprendimento, ricevendo valutazioni in base ai risultati ottenuti. (IRRE-ER, 2004).

Non è sufficiente, tuttavia, organizzare i ragazzi in gruppi di lavoro, far sì che si aiutino reciprocamente, per poter parlare di apprendimento cooperativo. Occorre che si verifichino alcuni passaggi fondamentali che caratterizzano il metodo e cioè:

- L'interdipendenza positiva ossia la percezione di essere collegati con altri in un modo tale che il singolo non può avere successo senza fare gruppo. Johnson, Johnson & Holubec (1996) la definiscono come "cuore" del cooperative learning.
- L'interazione diretta faccia a faccia. Essa definisce e raccoglie tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono di completare il proprio compito in vista di un obiettivo comune.
- L'insegnamento e l'uso di abilità sociali da utilizzare all'interno di piccoli gruppi eterogenei. L'insegnamento diretto delle competenze sociali che gli studenti devono saper usare per lavorare con successo con i pari.
- La revisione costante dell'attività svolta dove il gruppo deve essere responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi e ogni membro lo deve essere nel contribuire con la sua parte di lavoro." (Johnson & Johnson, 1996)
- La valutazione individuale e di gruppo che permette il miglioramento continuo dei processi di apprendimento, poiché attiva le pratiche metacognitive dell'imparare ad imparare.

Puntando alla costruzione di tali caratteristiche si procede verso l'organizzazione di un setting formativo ad alto valore motivazionale.

L'apprendimento non è solo finalizzato a se stesso o al singolo studente, ma ci si sente responsabili dell'apprendimento di tutti i membri del gruppo, al cui interno ci si aiuta e ci si sostiene, perché ognuno porti a termine in modo positivo il compito che gli è stato affidato.

All'interno del gruppo vi sono ruoli e compiti definiti in base a caratteristiche personali, competenze, stili di apprendimento, affinità culturali, cognitive e affettive e intrecciati tra loro in modo tale che ci si accorga che è necessario e indispensabile l'apporto di ciascuno per poter portare avanti un compito.

La concezione del potenziale di apprendimento che rappresenta un'entità non definibile in modo certo ma in continua evoluzione, non è delimitabile e trascina con sé l'idea che in ogni persona vi siano capacità nascoste o celate che potranno essere espresse solo in condizioni idonee, tra cui ad esempio il contesto del gruppo eterogeneo quale ambito di apprendimento. Esso può rappresentare una risposta ai nuovi bisogni educativi e di formazione, aiutando a sviluppare le abilità relazionali, a migliorare il clima di classe e riconoscere il gruppo come strumento di crescita.

Diventa determinante l'organizzazione del lavoro attraverso la strutturazione del compito, che può essere scomposto in una serie di sottocompiti, a ciascuno dei quali può essere assegnato un gruppo di lavoro.

Il soggetto agisce all'interno di due contesti: quello del gruppo di lavoro responsabile del sottocompito e quello del gruppo di lavoro responsabile dell'esecuzione dell'intero compito. La soluzione cooperativa ad un problema o un'attività presuppone il confronto e la discussione tra i componenti del gruppo.

Una collaborazione di successo prevede un qualche accordo su obiettivi e valori comuni, il mettere insieme competenze individuali a vantaggio del gruppo come tutt'uno, l'autonomia di chi apprende nello scegliere con chi lavorare e la flessibilità nell'organizzazione di gruppo. Perché ci sia un'efficace collaborazione o cooperazione, ci deve essere una reale interdipendenza tra i membri di un gruppo nella realizzazione di un compito, un impegno nel mutuo aiuto, un senso di responsabilità per il gruppo e i suoi obiettivi e deve essere posta attenzione alle abilità sociali e interpersonali nello sviluppo dei processi di gruppo.

#### 4. Confronto Metodologico tra il Metodo Feuerstein e il Cooperative Learning

Per un insegnante di scuola imparare a svolgere attività di educabilità cognitiva nel suo lavoro quotidiano significa esplorare, quindi, nuovi ambiti di formazione per la gestione della didattica disciplinare centrata su una nuova dimensione della propria professionalità.

La "Pedagogia della mediazione" è un modello elaborato a partire dall'osservazione dell'attività educativa che si attua nei confronti di un bambino o di un ragazzo all'interno di un gruppo sociale. In tale contesto il concetto di mediazione assume rilevanza perché con esso si sostanzia la possibilità che un educatore (genitore, insegnante, operatore) ha nell'organizzare, prevedere ed analizzare le interazioni necessarie all'educabilità cognitiva di un soggetto. Il mediatore agisce affinché tutte le informazioni si trasformino in conoscenze e metaconoscenze. Ciò significa permettere di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e di rendersi totalmente autonomo all'interno del processo di apprendimento.

All'interno della corrente mediativa che ha caratterizzato le ricerche degli ultimi trent'anni gli studi psico-pedagogici, Feuerstein definisce il disfunzionamento cognitivo come mancanza di esperienza di apprendimento mediato e, contrariamente all'interpretazione innatistica dell'intelligenza, sostiene che un individuo è sempre cognitivamente modificabile non solo nel corso del periodo evolutivo ma a qualsiasi età e in qualunque fase di sviluppo.

Tale trasformazione può essere provocata tramite la creazione di situazioni

controllate a partire dalle quali la funzione mediativa attiva una ristrutturazione del pensiero dell'individuo, provocando una modificazione strutturale del suo funzionamento cognitivo. Ciò avrà come conseguenza un incremento del suo livello di autostima, della motivazione intrinseca al compito, migliorando anche la regolazione del comportamento con evidenti progressi a ricaduta sul piano affettivo e delle relazioni sociali.

Richiamando le stesse parole dello studioso: «l'arricchimento strumentale è una vera e propria strategia per il ri-sviluppo della struttura cognitiva dell'individuo e mira non tanto a recuperare o a potenziare una qualche specifica abilità cognitiva o area funzionale ma ad incidere sullo stesso processo di pensiero e di apprendimento» (Feuerstein, Rand, Rynders, 1995).

McBrien e Brandt (2007) definiscono l'apprendimento cooperativo «una sinergia d'insegnamento progettata per imitare l'apprendimento nella vita reale e della soluzione dei problemi attraverso l'armonizzare i gruppi di lavoro con le attività individuali e la responsabilità di gruppo».

Per quanto riguarda il Cooperative Learning, esso punta alla realizzazione di obiettivi didattici, analizzati dall'insegnante e adeguati a livelli cognitivi degli studenti e obiettivi sociali, relativi alle abilità interpersonali e di piccolo gruppo che gli alunni devono imparare ad usare per riuscire ad apprendere in collaborazione.

Esso consente agli studenti di acquisire e sviluppare sia le conoscenze che le abilità di tipo sociale. Gli studenti apprendono perché esercitano la propria responsabilità personale ma anche perché imitano gli altri e imparano dai pari.

Entrambi i metodi condividono la concezione olistica dell'uomo in base alla quale ogni persona è concepita come un unumum inscindibile le cui componenti cognitive, sociali, fisiche non solo sono strettamente interrelate fra loro a formare un sistema, ma solo talmente amalgamate che agendo su di una si finisce inevitabilmente di modificare anche le altre.

La differenza più evidente fra l'esperienza di apprendimento mediato e il cooperative learning è nella modalità operativa poiché per il primo viene dato all'insegnante il ruolo più diretto responsabile della realizzazione delle condizioni ambientali, psicologiche e cognitive idonee e può essere svolto sia in modalità individuale che in piccolo gruppo per attività di recupero e potenziamento, il secondo viene utilizzato in un piccolo gruppo; questo favorisce le relazioni positive tra gli studenti, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui l'altro sia rispettato e apprezzato, e fornisce, inoltre, agli studenti le esperienze interpersonali di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

## Conclusioni

Sia il Metodo Feuerstein che il cooperative learning richiedono un impegnativo lavoro preparatorio dell'intervento da parte dell'insegnante che deve aver chiari gli obiettivi a cui mira, nella scelta dei materiali su cui impegnare gli alunni, nell'ipotizzare quali attività potranno essere utilizzate e quali strumenti di osservazione e verifica possono essere effettuati. (IRRE-ER, 2004)

Nel predisporre un intervento di apprendimento mediato l'insegnante utilizza la "scheda di programmazione di una lezione P.A.S." che gli permette di identificare quali possono essere gli obiettivi e i sottobiettivi da raggiungere, quali le funzioni cognitive implicate e la tipologia di operazioni mentali da utilizzare, tenendo sempre ben presente che l'allievo non deve mai provare il senso di frustrazione o di incapacità rispetto al compito presentato.

Nel cooperative learning è prevista una preparazione all'intervento da parte dell'insegnante e in entrambi gli approcci si rileva di fondamentale importanza il sollecitare l'attenzione, l'interesse, la motivazione e l'evitamento del senso di frustrazione che potrebbe creare eventuali blocchi emotivi (ansia, bassa autostima, opposizione, provocazione) che impedirebbero il successo formativo.

In entrambi i metodi inoltre è presente un momento molto forte di mediazione chiamato nel cooperative learning monitoraggio e nel Metodo Feuerstein "esperienza di apprendimento mediato o mediazione"; nel primo l'insegnante passa tra i banchi per monitorare i contenuti, le modalità di interazione tra i compagni, nel secondo il mediatore quando lavora nel piccolo gruppo dedica un tempo maggiore all'intervento individualizzato per gli alunni che presentano difficoltà nell'apprendimento o nella risoluzione del compito.

## Riferimenti

- Bonansea, G., Damnotti, S., Picco, A. (1996). *Oltre l'insuccesso scolastico*. Torino: SEI.
- Brandt, R. S., McBrien, J. L. (2007). *The Language of Learning: A Guide to Education Terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Deve.
- Cohen, E.Y. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Damnotti, S. (1993). *Come si può insegnare l'intelligenza*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Di Mauro, M. (2006). *Strumenti per progettare. Metodi e procedure per la progettazione organizzativa e didattica nelle scuole*. Torino: Euroedizioni.
- Feuerstein, R., Klein, P., Tannenbaum, A. (1991): *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Tel Aviv and London: Freund.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni R.C.S.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: the Learning Potential Assessment Device (LPAD)*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Miller, M. (1980). *Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Yaacov, R., Feuerstein, R. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Firenze: Libriliberi.
- Florian, R., D'Amato, F. (1989). *Il programma Feuerstein. Modi e tecniche per organizzare l'attività cognitiva*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Guetta, S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein. Materiali di studio sul processo di apprendimento*. Napoli: Liguori.
- IRRE-ER (2004). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Bologna, 12 febbraio 2004.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Kagan, S. (2000). *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kopciowsky, J. (2002). *L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Brescia: La Scuola.
- Martinelli, M. (2008). *Mediare la conoscenza. Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*. Torino: SEI.
- Minuto, M., Ravizza, R. (2008). *Migliorare i processi di apprendimento. Il metodo Feuerstein: dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Sharan, Y. e Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Vannini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Gussago (BS): Vannini.



# Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche

## The development of social skills from first movement gestures to first forms of play

---

Daniele Coco

Università Cattolica, Milano  
daniele.coco@unicatt

### ABSTRACT

Since old ages games have been considered fundamental, because they are the reflection of one people's culture. Nowadays, the disruption of educational benchmarks and the lack of places where it is possible to play freely have assigned to school the task of creating well-defined places where it is possible to experience all aspects of social life. Since before her delivery, a baby relates to her mother through movements, and later on she gets to know herself and gets in touch with others – all through various developmental stages. The playful-moving activities support this socialization route: the group becomes a way to experience the surrounding world. Playful-moving experiences can lead to socially positive attitudes such as empathy, appreciation, altruism and respect for others, being founded on a guided educational relationship.

Sin dall'antichità i giochi sono stati ritenuti fondamentali perché specchio della cultura di un popolo. Il disgregarsi di riferimenti educativi, l'assenza di strutture che possano favorire la libertà di giocare hanno, nel nostro tempo, delegato unicamente al mondo della scuola il compito di creare luoghi sereni in cui sperimentare tutti gli aspetti della vita sociale. Il bambino sin dal grembo materno attraverso il movimento si relaziona con la madre e successivamente attraverso lo sviluppo di tappe evolutive impara a conoscere se stesso e gli altri. Le attività ludico-motorie favoriscono questo percorso di socializzazione, il gruppo diventa il modo per conoscere il mondo che li circonda. Le esperienze ludico-motorie possono indurre atteggiamenti socialmente positivi quali empatia, stima, relazione di aiuto e rispetto dell'altro alla base della relazione educativa mediata e guidata.

### KEYWORDS

Playful-moving activities, Educational relationship, Socialization.  
Attività ludico-motorie, Relazione educativa, Socializzazione.

## Introduzione

Cinquant'anni fa, i bambini delle grandi città giocavano per strada, nei prati e nei cortili. Essi utilizzavano giochi creati dalle loro stesse mani con materiali semplici, esprimendo liberamente la fantasia e la creatività.

Questa modalità di gioco inoltre, permetteva loro sia di adattarsi al mondo esterno attraverso la conoscenza delle proprie potenzialità motorie che sperimentavano quotidianamente, sia di sviluppare le capacità psico-affettive attraverso la relazione con gli altri. Secondo Squassabia e Spiritelli (2005) "il requisito categorico ed indispensabile, affinché il bambino possa esplorare il mondo esterno, consiste nella coscienza e conoscenza del proprio corpo e nel saperlo controllare e organizzare in modo dinamico" (p. 24).

I bambini di oggi non hanno più questi spazi a disposizione, trascorrono ore chiusi in casa ad armeggiare con giochi sofisticati e costosi a scapito della creatività, del fascino della scoperta, della relazione con i coetanei e adulti.

È pertanto fondamentale puntare sulla qualità dei rapporti in famiglia, a scuola e nelle attività extra scolastiche. Le attività ludico-motorie rappresentano uno strumento importante per aiutare i bambini a non vivere isolati e a sviluppare quotidianamente le loro capacità affettive mediante la relazione con gli altri e la conoscenza di sé.

### 1. La valenza sociale del gioco nell'antichità

L'impulso di giocare nasce con l'uomo, è naturale, l'intera esperienza del bambino è caratterizzata sin dal grembo materno dall'attività ludica che assume una grande valenza sociale e culturale.

Questo dipende dall'ambiente in cui nasce, dalla situazione socio-politico-economica in cui vive. I genitori hanno un ruolo molto importante, il bambino dipende totalmente da loro, da quanto tempo trascorrono con il bambino, dalla qualità delle relazioni e dagli atteggiamenti che hanno con esso.

Nel corso della storia, i giochi hanno avuto una grande importanza sociale, in esso sono racchiusi elementi diversi della vita associativa, che variano nelle diverse epoche.

Alcuni giochi hanno avuto momenti di massima esaltazione in alcuni periodi e sono stati abbandonati in altri, altri praticati dalle più svariate classi sociali dai meno ai più abbienti, altri sviluppati maggiormente in una fascia geografica, altri hanno caratterizzato momenti culturali e sociali.

A testimonianza dell'importanza della relazione tra vita e gioco Platone nell'opera "Le lettere" afferma che (citata in Staccioli, 2008, p. 27), "i giochi dei bambini piccoli, per essere formativi, dovrebbero avere alcune caratteristiche precise quali privilegiare il movimento; svolgersi in gruppo; mescolare maschi e femmine; essere vegliati da nutrici".

Successivamente, il giovane greco con i giochi ginnici potenziava sia lo sviluppo fisico che culturale e sociale, come è noto nell'antica Grecia, Staccioli (2008), afferma che: "la dimensione ludica era inglobata nella vita quotidiana; lo studente sapeva che il suo giocare era fisico e mentale e che l'attività ludica era socialmente importante ed eticamente formativa" (p. 32).

Questo ci dà la dimensione dell'importanza del gioco nell'antichità che dà forza e valore all'aspetto evolutivo dei giorni nostri.

## 2. La prima relazione attraverso i primi movimenti

Nell'arco dell'intera vita dell'uomo, egli socializza gradualmente nel tempo, percorrendo tutti gli stadi evolutivi di sviluppo passando da una posizione egocentrica ad una invece di apertura verso il mondo degli altri.

Sin dal grembo materno il bambino è in grado di comunicare con la madre attraverso i primi movimenti, si relaziona con essa, manifestando la propria presenza. La madre avvertendoli interagisce, dialoga con il feto, inizia un vero e proprio rapporto.

La madre, afferma Aucouturier (2005), "se all'inizio della gestazione concepisce il bambino futuro come in sogno, le cose cambiano molto quando la madre percepisce i primi movimenti del suo piccolo. [...]. La percezione dei primi movimenti, avvertiti intorno al quarto mese, provoca nella madre una dinamica inconfondibile che irrompe nella sua coscienza" (p. 31).

Nel momento in cui, si percepiscono i primi spostamenti del bambino, afferma anche Bernard This (2002), (citata in Crocetti, Gerbi e Tavella, 2012, p. 34) "la madre orienta la sua affettività con una accresciuta sensibilità verso il suo bambino: essa lo prende letteralmente nelle sue mani, circondandolo affettivamente. La sua stimolazione percettiva, sentita dal bambino, l'invita a rispondere in modo riflessivo, sempre più anticipatamente. E a poco a poco si sviluppa tra la madre e il bambino una interazione comunicativa".

I primi movimenti del bambino nella pancia della mamma, le danno percezione della sua presenza, afferma Aucouturier (2005), "il piccolo si muove indipendentemente dai movimenti e dalle posture della madre e, in altri momenti, reagisce ai suoi spostamenti e alla sua immobilità. [...]. Le loro reazioni di adattamento, posturali e motorie, accompagnate dalle parole della madre, vanno considerate sia come il preludio al dialogo tonico-emozionale, [...] sia come adattamenti anticipatori della qualità della comunicazione non verbale profonda tra madre e bambino" (p. 32).

Il bambino crescendo, si relaziona con l'ambiente circostante, infatti, la socializzazione inizialmente è delimitata dai rapporti interpersonali all'interno dell'ambiente familiare. In seguito man mano attraverso il superamento di tappe evolutive, egli scopre sé, in relazione al mondo esterno.

Con il crescere, questi atteggiamenti gli permetteranno di sviluppare un sistema di regole capaci di governare le relazioni, favorendo la capacità di decentramento utile a comprendere anche il punto di vista proprio e dell'altro.

## 3. Le tappe evolutive dello sviluppo sociale

Nel primo anno di vita, nel bambino, si sviluppano grandi cambiamenti riguardanti le capacità relazionali. Nei primi 6 mesi, i giochi, hanno un ruolo molto importante, di stimolazione vocale, tattile, motoria, percettiva, di imitazione.

La madre ed il bambino, inizialmente, si conoscono reciprocamente, la madre potenzia e stimola il bambino attraverso il sorriso, la voce, il contatto, afferma Baumgartner (2009), "non solo si modificano le abilità sociali del piccolo, ma anche i ritmi si regolarizzano, l'attenzione si fa prolungata e aumenta il controllo motorio" (p. 26).

Intorno ai 2-3 mesi, il bambino sorride, riesce a sostenere lo sguardo, vocalizza, risponde alle stimolazioni, inoltre in queste prime interazioni con la madre il bambino rispetta sia la sequenza temporale che l'alternanza dei ruoli di un "dialogo".

Questa importante regola di scambio sociale fa sì che si instauri tra madre e bambino una vera e propria interazione ludica.

Afferma Baumgartner (2009), questo gioco suggerisce “una precoce sensibilità dei bambini ad alcune caratteristiche temporali dell’interazione, in particolare alla durata e al ritmo, che, come vedremo, avranno un ruolo importante nell’organizzare i giochi sociali che piccoli e adulti condividono nel primo anno di vita del bambino” (p. 27).

Questo scambio è utile a comunicare all’altro la propria disponibilità all’interazione, prima con semplici segnali fino a stimoli vocali, facciali, tattili, cinestetici del corpo e di movimento.

È intorno ai 5-6 mesi che il bambino tende a cercare spontaneamente le interazioni con mamma e papà, inoltre comincia ad utilizzare gli oggetti come gioco.

In questa fase il bambino interagisce con adulti ed oggetti, il gioco è più organizzato.

Bruner (1983/1987), li chiama, “giochi sociali” così definiti poiché i protagonisti son due, adulti e bambini, il gioco diventa occasione di un corrisposto piacere e di gioia condivisa tra le parti. Un altro elemento importante è la condivisione di una regola come ad esempio dare, ricevere, prendere un oggetto, per poi restituirlo. In questa dinamica, il bambino, impara giocando il linguaggio, poiché elabora dei significati condivisi, Bruner (1983/1987), afferma che “la prima opportunità di esplorare come fare delle cose con le parole” (p. 38).

Tra gli 8-9 mesi, il bambino, ha maggiore iniziativa, attraverso le sequenze, le ripetizioni delle azioni e la definizione dei ruoli comincia ad anticipare gli eventi.

I giochi quindi cambiano, il movimento, l’imitazione delle azioni e dei vocalizzi, aiutano il bambino nell’osservare la differenza tra situazione reale e di finzione.

Crescendo, il bambino, sviluppa notevoli abilità sociali, poiché i gesti comunicativi migliorano, il vocabolario si arricchisce, i movimenti diventano più precisi ed intenzionali.

#### 4. Lo sviluppo delle competenze sociali nelle attività ludico motorie a scuola

Fino ai 2 anni, il bambino, diventa autonomo, cammina, si muove da solo, il gioco diventa di tipo simbolico. I genitori hanno un ruolo importantissimo devono incentivare ogni iniziativa. Con il padre il gioco è generalmente orientato all’azione ed alla esplorazione ed alla manipolazione, mentre con la madre vi è maggiore stimolazione verbale, riflessiva, didattica. È proprio in questo periodo che il gioco sociale, afferma Baumgartner (2009) “dalla relazione madre-padre e bambino si estende allo scambio sociale bambino-bambino e viene a costituire una delle modalità di interazione ludica tipica tra coetanei a partire dal secondo anno di vita” (p. 33).

Il bambino passa dal “gioco solitario”, a quello “gioco parallelo” intorno ai tre-quattro anni, gioca vicino ai coetanei ma senza interagire con loro. È solo intorno ai cinque-sei anni che compare il “gioco interattivo-sociale” dove inizia la vera relazione con i compagni.

Afferma Baumgartner (2009), “tutte le forme di gioco di ruolo traggono origine dal mondo sociale e quindi i processi di assunzione di ruolo e di prospettiva sono di natura sociale, anche quando il bambino gioca da solo” (p. 21).

Il bambino giocando con gli altri vive il proprio sé in relazione con il mondo che lo circonda, infatti esso parte dalla percezione del proprio corpo per fare esperienza di totalità con l’altro da sé.

Negli anni della scuola materna il bambino è attaccato naturalmente ancora alla figura genitoriale, mentre crescendo il bambino negli anni della scuola primaria è dipendente dalle figure adulte che lo circondano.

Negli anni della scuola primaria, intorno ai 6 anni i bambini sono egocentrici, formano dei piccoli gruppi, anche se il suo gioco è individualista, infatti gioca con loro ma non accetta il punto di vista degli altri, poiché i suoi impulsi, i suoi bisogni sono maggiori ed hanno la priorità.

I giochi di regole conducono gradualmente il bambino a conciliare la propria libertà di aggiustamento e le proprie iniziative con il rispetto necessario dei limiti imposti dalla regola e dalle necessità della cooperazione.

Verso gli 8 anni iniziano le prime possibilità di cooperazioni efficaci, una età in cui la regressione dell'egocentrismo permette al bambino di prendere in considerazione il punto di vista dei suoi compagni e in cui questi cessano di essere vissuti come dei concorrenti.

Crescendo il bambino scarica la rivalità nei giochi ed i compagni diventano degli alleati, le regole diventano mezzo per giocare insieme.

I bambini di 10 anni giocano insieme, in una squadra, cooperano tra di loro, vi è un senso di appartenenza e di rivalità, ad esempio nei confronti di altri gruppi. Un altro aspetto molto importante che si affronta giocando insieme è l'aiuto reciproco e la collaborazione.

Mussen, Conger e Kagan (1976), considerano la socializzazione "il processo mediante il quale l'individuo acquisisce schemi di comportamento. Convenzioni, criteri emotivi che vengono apprezzati e considerati adeguati nell'ambito del gruppo culturale dalla sua famiglia" (p. 307).

È verso gli 11-12 anni che l'attività di gruppo evolve verso una cooperazione stabile.

In questo periodo, secondo Le Boulch (2009), si può osservare come le funzioni cognitive vadano dallo stadio preoperatorio allo stadio delle operazioni concrete. A livello della socializzazione il bambino, grazie ad una migliore decontrazione, può passare da una forma soggettiva ad una forma più oggettiva di comparazione efficace.

Il gioco può prendere progressivamente un carattere più definito, rendendo così possibile l'organizzazione di una vera azione di gruppo.

Nei molti contesti in cui la relazione educativa si attua, in primis nella scuola, vale un principio positivo sopra ogni altro, afferma Rossi (2003), cioè quando "è aiutato e non contrastato, è difeso e non offeso, è apprezzato e non ignorato, è amato e non mortificato, è corresponsabilizzato e non deresponsabilizzato, è incoraggiato e non demotivato" (p. 208).

Tutti quegli atteggiamenti sono atti a suscitare entusiasmo, attese e reali possibilità positive di cambiamento da parte del bambino, in ambito scolastico, infatti affermano Franta e Colasanti (1991), che "la stima e la considerazione motiva gli allievi stessi non solo a maggior disponibilità verso l'insegnante e i compagni, ma anche a un confronto aperto e rispettoso sui contenuti (idee, valori, norme, ecc.)" (p. 95).

Ma non sempre le relazioni sono semplici anzi, spesso infatti vi sono dei segnali indicanti difficoltà sul piano emotivo e affettivo, che trovano però la loro origine nella dimensione relazionale. Tali segnali di sofferenza e disagio si presentano a scuola presentando diversi fattori elencati da Castelli (2004): "difficoltà di separazione dai genitori; difficoltà di socializzazione con i coetanei; ricerca di un rapporto esclusivo con l'adulto; difficoltà di rispettare le regole; difficoltà nella gestione delle emozioni" (pp. 97-98).

Bisogna rendersi conto della complessità di ciò che ha a che fare con le rela-

zioni, proprio per non cadere in semplificazioni e riduzionismi che rischiano davvero di compromettere lo sviluppo umano. Più specificamente, ad esempio alcune attività ludiche come i girotondi e le danze cantate risultano efficaci, afferma Meloni (2005), “la relazione corporea, [...] aiuta i più timidi ad acquistare fiducia in se stessi e a sentirsi uniti ai compagni, la presenza della maestra dà loro sicurezza e tranquillità e l’associazione del canto al movimento li aiuta ad armonizzare la propria ritmicità con quella della musica” (p. 112).

Nel mondo della scuola lo sviluppo sociale, è un obiettivo trasversale importante in tutte le discipline. La funzione socializzante dell’educazione motoria, è stata sottolineata e ribadita in tutte le edizioni dei recenti programmi ministeriali. È stato riconosciuto soprattutto nella scuola primaria il valore socializzante del gioco motorio.

Il bambino in questa fase evolutiva ha bisogno di una guida educativa che possa proporre percorsi di educazione motoria orientati alla scoperta dell’altro, alla ricerca di collaborazione, alla opportunità o meno di riporre fiducia nell’altro ed alla responsabilità.

Occorre scegliere attività di movimento che assolvano più gradualmente il compito di portare i bambini da scelte individuali a forme progressivamente crescenti di consapevolezza sociale. Dalle situazioni-problemi individuali il passaggio didatticamente più efficace sarà quello che vedrà i bambini coinvolti in attività di coppia prima e in piccoli gruppi poi.

Casolo (2011), riporta alcune ipotesi di tappe intermedie del processo socializzante, andando anche a definire le categorie di attività di movimento.

Obiettivi didattici: conoscere gli altri.

Categorie di attività (esercizi, esercitazioni e giochi): organizzare staffette, giochi tradizionali individuali, attività per la conoscenza dei nomi, per la osservazione degli altri, per la formazione di gruppi per caratteristiche comuni, motorie basate sul dialogo.

Obiettivi didattici: collaborare con gli altri.

Categorie di attività (esercizi, esercitazioni e giochi): organizzare attività basate sul passaggio della palla, di sincronizzazione, di costruzione, collettive di libera ideazione, far eseguire esercizi a piccoli gruppi di trasporto di piccoli attrezzi.

Obiettivi didattici: accettare le regole ed acquisire senso di responsabilità e fiducia negli altri.

Categorie di attività (esercizi, esercitazioni e giochi): dai giochi de-regolamentati alla scoperta della necessità di regole comuni, giochi di collaborazione, esercizi a gruppi di trasporto di grandi attrezzi, attività complesse di rispetto dell’altro, esercizi di guida e trasporto del compagno.

La tappa che segue è quella della collaborazione, per sviluppare questa competenza bisogna organizzare attività che si basano sul presupposto imprescindibile della cooperazione in modo da porre immediatamente il bambino nella condizione di ricercare in modo semplice e spontaneo la collaborazione dei compagni, indispensabile per la riuscita dell’attività stessa.

Le situazioni collaborative prima a coppie e poi a gruppi, gli esercizi di movimento di trasporto dei piccoli e grandi attrezzi, favoriscono l’interesse immediato dei partecipanti perché divertenti, inoltre aiutano l’integrazione nel gruppo e l’adattamento agli altri in modo ludico.

Orientare con competenza e professionalità la didattica verso attività che, facciano intuire in modo immediato la necessità della collaborazione intervenendo, con richieste precise e dirette di cooperazione ed aiuto reciproco. Il compito dell’educatore, dell’insegnante, dell’animatore, è quello di insegnare al bambino ad avere fiducia in se stesso e nelle proprie capacità prima, nei coetanei del gruppo poi.

Un altro aspetto importante per lo sviluppo della socializzazione è la fiducia nell'altro e acquisizione del senso di responsabilità, questi sono due obiettivi che non possono essere disgiunti nella formazione della socializzazione.

Casolo (2011), afferma che “le proposte didattiche di rispetto, guida e trasporto del compagno si propongono di far vivere in modo pratico, semplice e coinvolgente i ruoli di chi è chiamato a fidarsi da un lato e di chi deve essere responsabile dall'altro. [...] Proprio per la fiducia che viene in lui riposta, impara a sentirsi responsabile nei confronti dell'altro e cerca di svolgere il proprio compito nel miglior modo possibile” (p. 243).

Il passo successivo ad una maggior acquisizione di senso di responsabilità verso l'altro e di fiducia nei compagni è rappresentato nella capacità di relazionarsi positivamente a favore del gruppo, adeguandosi, ma senza perdere le proprie capacità critiche.

## Conclusioni

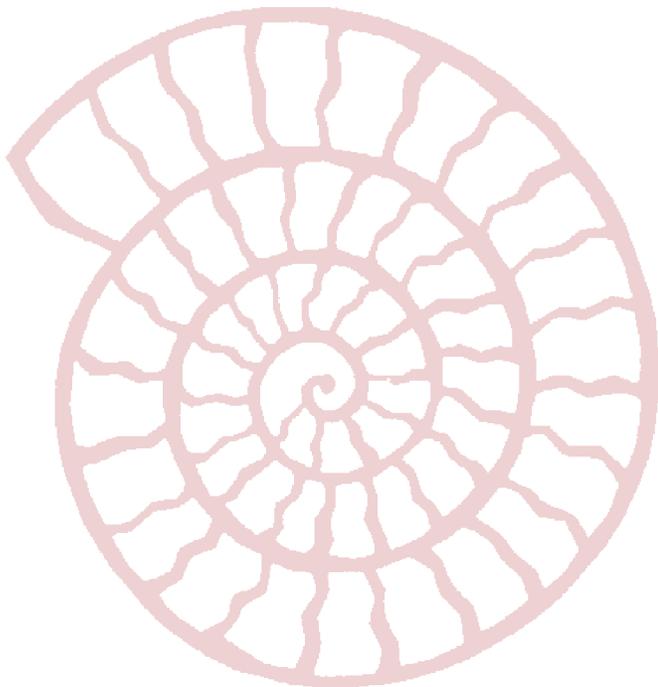
Come abbiamo visto, il gioco è connaturato nell'uomo a partire dal grembo materno.

La scuola e le istituzioni extrascolastiche possono essere di aiuto al bambino, offrendo spazi e integrando l'ambiente sociale. Gli operatori del settore devono favorire le attività che implicino la progettazione, la sperimentazione e la scoperta nel rispetto di tutte le tappe evolutive del bambino e delle relazioni interpersonali.

Il gioco sociale, di regole, educa al rispetto della regola stessa e prepara alla responsabile accettazione della legge positiva, favorendo lo sviluppo di sentimenti di lealtà e fedeltà al proprio gruppo o squadra come preparazione all'ingresso in contesti sociali futuri. Esso ha inoltre la capacità di disciplinare impulsi egoistici ed aggressivi e ha una funzione di autocoscienza migliorando il senso civico ed il rispetto della collettività.

## Riferimenti

- Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier*. Milano: Franco Angeli.
- Baumgartner, E. (2009). *Il gioco dei bambini* (nona edizione). Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando. (Original work published 1983).
- Casolo, F., (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e pensiero.
- Castelli, I. (2004). *Problematiche affettive e relazionali nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Brescia, La Scuola.
- Crocetti, G., Gerbi, R., & Tavella, S. (2012). *Psicologia dell'accudimento nelle relazioni di aiuto*. Roma: Armando.
- Franta, H., & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Le Boulch, J. (2009). *Lo sport nella scuola*. Roma: Armando.
- Meloni, E. (2005). *L'educazione del ragazzo difficile, in La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*. Pisa: Del Cerro.
- Mussen, P. H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1976) *Lo sviluppo del bambino e della persona*. Bologna: Zanichelli.
- Rossi, B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
- Squassabia, C., & Spiritelli, L. (2005). *Giocare per crescere attività motoria nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Staccioli, G., (2008). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci Editore.





# La cooperazione in età prescolare. Pratiche di democrazia per bambini planetari

## Cooperation in preschool age. Democratic practices for planetary children

---

Teresa Garaffo

Università degli studi di Catania  
tgaraffo@gmail.com

### ABSTRACT

Recent research suggests that social relationships in preschool children are much more structured and complex than it was previously thought. By improving the quality of school contexts it is possible to support the relationships within the group of peers and the development of social abilities as an essential condition for growing, discussing and learning together. Appropriate pedagogical and educational actions must be designed and performed so that these goals are attained.

Ricerche recenti ci inducono a considerare le relazioni sociali dei bambini in età prescolare assai più articolate e complesse di quanto non si ritenesse in passato. Migliorando la qualità dei contesti scolastici è possibile dare spazio alle relazioni tra il gruppo dei pari e sostenere lo sviluppo di abilità sociali come condizione essenziale per crescere, dialogare e apprendere insieme. È necessario ideare e realizzare opportuni interventi pedagogici e didattici perché questo possa accadere.

### KEYWORDS

Childhood, Peer Culture, Cooperation, Citizenship.  
Infanzia, Culture Dei Pari, Cooperazione, Cittadinanza.

## 1. Le indicazioni europee e i documenti nazionali

Lo sviluppo di sistemi di istruzione di qualità è un obiettivo fondamentale delle politiche scolastiche europee. Attuare programmi in grado di promuovere equità, coesione, cittadinanza attiva e dar vita a sistemi educativi che sostengano l'apprendimento generale, la partecipazione e la democrazia, sono due nodi rilevanti dell'attuale discussione. In particolare, per migliorare la qualità dell'istruzione fin dalla prima infanzia, è necessario aumentare la partecipazione all'istruzione in età prescolare quale punto di partenza per il futuro successo scolastico, soprattutto per chi proviene da un ambiente svantaggiato, ed estendere il coinvolgimento a tutti i soggetti che si occupano di infanzia. L'obiettivo è quello di promuovere in ogni bambino alcune competenze chiave indispensabili per costruire consapevolmente la propria vita di cittadino: imparare ad essere, imparare a fare, imparare ad apprendere, imparare a vivere.

Le linee guida europee e i documenti nazionali ci suggeriscono alcune coordinate di riferimento utili a costruire percorsi di sviluppo di competenze trasversali ai saperi. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, considera tali competenze tutte ugualmente importanti «poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza». Il decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 contiene le indicazioni nazionali sulle competenze e i saperi che tutti gli studenti devono acquisire alla fine dell'obbligo scolastico, individua otto competenze chiave di cittadinanza per la costruzione e il pieno sviluppo della persona a partire da corrette e significative relazioni con gli altri. Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, entrate pienamente in vigore in questo anno scolastico, sottolineano due questioni: la necessità di un curricolo verticale pensato come un percorso unitario dai 3 ai 14 anni in cui le varie tappe dei percorsi educativi e formativi non siano segmenti isolati; l'esigenza di modificare gli ambienti di apprendimento: abbandonare il riferimento immediato ma riduttivo all'immagine dell'aula, adottare forme di flessibilità proprie dell'apprendimento cooperativo, creare reti di relazione all'interno della scuola e con il territorio, sviluppare competenze non solo cognitive ma anche sociali e affettivo-relazionali, attivare processi riflessivi e metacognitivi.

## 2. Il bambino come attore sociale

A partire dagli anni '90 nuove linee di ricerca relative al mondo infantile, racchiuse sotto il nome di *new social childhood studies*, hanno studiato i contesti all'interno dei quali i bambini crescono e vivono. Questi studi hanno determinato un cambiamento di atteggiamento nei confronti del bambino, non più visto come membro passivo della società su cui riversare informazioni e saperi fin tanto che diventi adulto. La tesi è che i bambini «già in quanto tali sono collaboratori, negoziatori, produttori e riproduttori, insomma sono *agenti* che non si limitano ad aiutare a svolgere una serie di compiti nei diversi ambiti della loro esistenza, ma sono anche co-produttori del loro proprio sviluppo personale» (Hengst, Zeiher, 2004, p. 26). L'accento sulla capacità dei bambini di essere membri attivi e competenti nella costruzione della realtà sociale viene ribadito all'interno di approcci etnografici e costruttivisti che hanno messo in risalto come l'uso di pratiche discorsive appropriate e la socializzazione nel gruppo dei pari possano essere svi-

luppate in contesti di apprendimento opportunamente costruiti, che favoriscano cioè le pratiche dello stare insieme, del discutere e del riflettere. La psicologia dello sviluppo si è mossa negli ultimi decenni lungo direzioni di ricerca che hanno contribuito a mettere in evidenza le competenze del bambino prescolare, analizzate e valorizzate in contesti di interazione educativa che lo sostengono fin dall'infanzia. In questa direzione è stato possibile lo studio dei contesti scolastici attraverso l'analisi delle modalità di interazione tra i partecipanti alle attività: essi condividono scopi, discutono proposte di lavoro e punti di vista, intessendo esperienze personali attraverso processi di collaborazione, condivisione di significati, costruzione di intersoggettività. Obiettivi, strumenti, risorse, problemi dei processi educativi rappresentano allora un tutt'uno con le modalità attraverso le quali mente e cognizione si costruiscono in un contesto (Pontecorvo, Aiello, Zuccheraglio, 1995; Pontecorvo, 2004).

Modalità e strategie delle interazioni sociali dei bambini sono state analizzate da due studiosi che a lungo si sono occupati di infanzia anche in prospettiva interculturale. Il concetto di partecipazione guidata proposto dalla Rogoff mette a fuoco l'importanza dell'interazione adulto-bambino nei processi di acquisizione del linguaggio e nei compiti di problem solving. Attraverso la comunicazione con gli adulti e con i pari, i bambini partecipano a processi di pensiero collaborativi che costituiscono la base per lo sviluppo e l'ampliamento delle conoscenze infantili.

Le ricerche di Corsaro propongono una interpretazione del mondo infantile che fa risaltare la capacità dei bambini di essere attivi e creativi. Attraverso la nozione di riproduzione interpretativa, Corsaro evidenzia la straordinaria capacità dei bambini di appropriarsi della cultura adulta e riprodurla, modificandola nelle interazioni con i pari: i bambini, se stimolati e sostenuti nei loro processi di sviluppo, sono dunque abili costruttori sociali.

Partecipazione guidata e riproduzione interpretativa pongono particolare attenzione al linguaggio come strumento di relazione e comprensione del mondo.

### 3. Le culture dei pari

Nelle sue ricerche Rogoff studia lo sviluppo cognitivo nella prima e nella seconda infanzia attraverso la partecipazione guidata alle attività socio-culturali. L'attenzione è centrata qui su due elementi: il contesto in cui il bambino cresce e impara, osservando e interiorizzando gli strumenti e le pratiche proprie di quella cultura; le interazioni sociali che egli stringe con gli adulti e con i pari e che costituiscono, nello stesso tempo, uno stimolo e una direzione per il suo sviluppo. La partecipazione guidata viene definita come «un processo in cui i ruoli di caregiver e bambini si intrecciano, con opportunità di apprendimento sia implicite che esplicite nell'organizzazione delle interazioni di routine» (Rogoff, 1990, p. 73). Il ruolo collaborativo di questo processo prevede l'attivazione del *bridging*, cioè la costruzione di ponti tra quello che il bambino già conosce e fa e le nuove conoscenze e abilità, e la progressiva diminuzione della guida dell'adulto in seguito alla responsabilità e all'autonomia crescente del bambino. *Bridging* e crescita dell'autonomia nel bambino contribuiscono a creare situazioni di intersoggettività, la comprensione reciproca che si raggiunge attraverso la comunicazione quotidiana e la condivisione di scopi e interessi tra adulti e bambini. L'intersoggettività «unisce visioni diverse di una stessa situazione, costruendo un legame che parte dal punto di vista del bambino e incorpora variazioni scaturite dalla prospettiva di ciascuno dei partecipanti» (Rogoff, p. 75) e favorisce «il

riconoscimento e, al tempo stesso, il controllo di intenzioni cooperative e di modelli di consapevolezza condivisi» (Trevarthen, 1980, p. 530). In questo processo entrano in gioco fattori sociali, emotivi e cognitivi, a condizione che si stabiliscano interazioni significative basate sul coinvolgimento reciproco tra adulto e bambino. L'adulto ha il compito di strutturare setting in grado di agevolare il più possibile la partecipazione alle attività coinvolgendo i bambini nella gestione del compito, con la consapevolezza che alcuni eventi sono più favorevoli di altri per stimolare situazioni in cui i bambini possano partecipare a processi di pensiero collaborativi: «l'attività di risoluzione dei problemi non è "fredda" cognizione, ma coinvolge intrinsecamente le emozioni, le relazioni e la struttura sociale» (Rogoff, p. 10).

Corsaro aggiunge un altro tassello al nostro discorso. Lo studioso, che ha osservato per numerosi anni bambini nelle scuole dell'infanzia italiane e statunitensi, si sofferma ad analizzare in che modo le relazioni tra pari possano costituire un luogo privilegiato di pratica di abilità sociali e di sviluppo di competenze socio-affettive. Egli considera l'infanzia una particolare forma strutturale; i bambini sono «attori sociali che contribuiscono alla riproduzione dell'infanzia e della società attraverso la negoziazione con gli adulti e la produzione creativa di una gamma di culture dei pari insieme ad altri bambini» (Corsaro, 1997, p. 75). Esaminando le interazioni dei bambini in contesti come la scuola, Corsaro scopre un universo di complesse relazioni che merita di essere sostenuto. Egli propone la nozione di "riproduzione interpretativa" per spiegare l'importanza della produzione e della partecipazione collettiva dei bambini alla cultura, e quale legame ci sia tra natura delle relazioni tra i pari e pratiche della cultura all'interno delle quali le relazioni si collocano. Il termine "riproduzione" sottolinea come i bambini non solo interiorizzano modelli sociali e culturali, ma partecipano attivamente alla loro produzione e cambiamento. L'aggettivo "interpretativa" mette invece in risalto gli aspetti innovativi, collaborativi e creativi della partecipazione sociale. Componenti fondamentali della nozione di riproduzione interpretativa sono da una parte il linguaggio e le routine culturali, dall'altro la partecipazione attiva dei bambini alla loro cultura. La partecipazione ha inizio molto presto, anche prima dell'acquisizione del linguaggio, e offre al bambino, per il carattere scontato e ripetitivo della situazione, «la sicurezza e la percezione condivisa di appartenere ad un gruppo sociale. [...] Le routine fungono così da ancoraggi che consentono agli attori sociali di far fronte alle ambiguità, all'inatteso e al problematico mantenendo nel contempo una certa sicurezza entro i confini conosciuti della vita quotidiana» (Corsaro, p. 45). Con l'accesso e l'espansione del linguaggio formale, tipico di questa età, ai bambini si aprono nuove e infinite possibilità di condivisione di significati. Le prime routine si costruiscono all'interno del nucleo familiare. Quando arrivano a scuola i bambini sono già «orientati verso direzioni specifiche, sono predisposti ad interagire sulla base di orientamenti interpersonali ed emotivi specifici, e possono contare su differenti risorse culturali che derivano sempre dalle esperienze precoci in famiglia» (Corsaro, p. 143). Nel nuovo contesto della scuola da una parte amplieranno e trasformeranno la cultura delle famiglie di provenienza, dall'altra parteciperanno ad altre routine insieme ai compagni e agli adulti di riferimento. Condivisione di giochi, rituali, amicizie, salvaguardia dello spazio interattivo, e cioè la tendenza dei bambini a proteggere le loro attività dall'intrusione di terzi, rappresentano le modalità attraverso le quali i bambini costruiscono lo stare insieme. Acquisire controllo sulla propria vita e condividere questo controllo con i compagni sono due momenti essenziali nelle prime culture dei pari. Anche i conflitti e le dispute verbali fanno parte delle relazioni sociali e amicali e svolgono un ruolo rilevante per l'eser-

cizio di pratiche discorsive che necessitano della capacità di assumere posizioni diverse, cambiare punto di vista, pianificare e riflettere per farsi ascoltare e capire dagli altri. Tuttavia l'interazione tra pari è spesso un potenziale inutilizzato nei contesti educativi.

#### 4. Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia

Lo sviluppo del bambino in età prescolare trae beneficio dall'inserimento in reti sociali che gli permettono di crescere dal punto di vista cognitivo e da quello emotivo attraverso relazioni articolate e complesse. Questo ci induce a riflettere sul modo in cui è possibile organizzare le prime esperienze educative dei bambini. Abbiamo dati che confermano una relazione positiva tra la partecipazione dei bambini a esperienze prescolari e il loro sviluppo complessivo (OECD 2001); e alcune ricerche che ci dicono che la strutturazione di setting educativi di un certo tipo risulta essere più efficace di altre, anche in presenza di bambini con difficoltà relazionali e cognitive (Webster-Stratton, 2004). Elementi determinanti sembrano essere la qualità della relazione emotiva tra adulto e bambino: il clima di benessere che esiste in classe, che permette al bambino di essere ascoltato e accettato dall'altro, il grado di apertura della comunicazione che aiuta a stabilire interazioni basate sul coinvolgimento e mette in moto processi di partecipazione (Reddy, 2008).

Queste caratteristiche rappresentano le basi per costruire gruppi di lavoro cooperativo nei contesti scolastici già a partire dalla scuola dell'infanzia, e mostrano la necessità di incoraggiare l'esercizio di abilità sociali all'interno del gruppo dei pari.

Le competenze interpersonali sono infatti fondamentali per partecipare a progetti comuni, ma per trasformare la classe in una comunità di apprendimento occorre sostenere i comportamenti sociali dei bambini, sapendo che essi sono in grado di provare emozioni complesse, quali l'empatia, e di condividere situazioni di amicizia e intimità profonda (Dunn, 1998). L'esperienza di cooperare con un amico svolge un ruolo particolare nello sviluppo della comprensione sociale: accresce la sensibilità morale, aiuta ad affrontare le difficoltà, e diventa il luogo in cui i bambini esercitano numerose abilità, anche di tipo metacognitivo, attraverso la risoluzione di conflitti e dispute frequenti, come accade per esempio nei giochi di finzione. Numerose ricerche mettono in luce le potenzialità del gioco con gli amici in tutte le sue forme per «il benessere psicologico del bambino, il suo sviluppo, la crescente comprensione di se stesso e degli altri, l'acquisizione del linguaggio, la capacità di risolvere i conflitti» (Dunn, 2004, p. 51). In particolare, il gioco di finzione suscita emozioni intense, come l'eccitazione, la paura, il divertimento e sollecita la capacità di cooperare, aspettare il proprio turno, comprendere lo scopo e le intenzioni del compagno.

Come leggiamo nelle Indicazioni per il curricolo, vivere le prime esperienze di cittadinanza nella scuola dell'infanzia significa dare significato all'esperienza di stare insieme agli altri comprendendo la necessità di stabilire regole condivise, e implica l'esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro. È qui che il tema dei diritti e dei doveri e del funzionamento della vita sociale trova una prima forma di esercizio e può essere concretamente vissuto e praticato. Non serve una scuola dell'infanzia che non tenga conto di questi principi fondamentali e sviluppi direzioni di lavoro orientate da una parte verso la scolarizzazione precoce (la scuola dell'antico, del

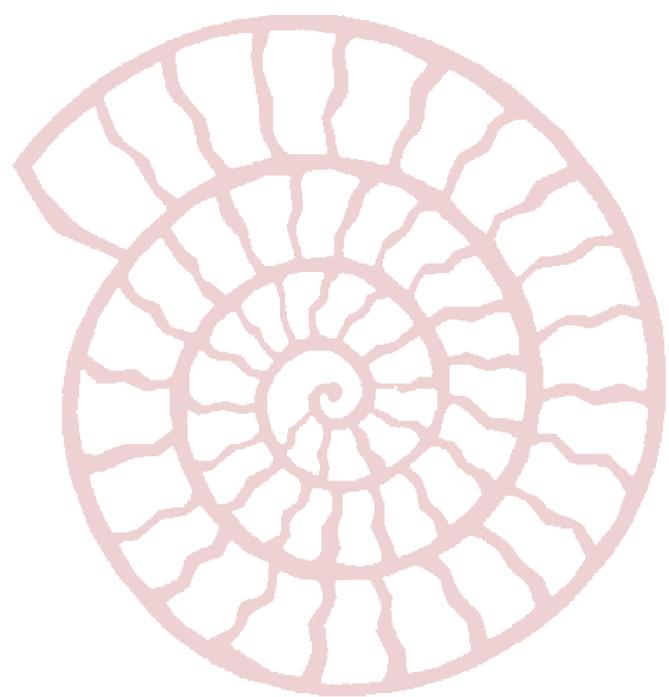
leggere e dello scrivere il più presto possibile), dall'altra verso l'eccessiva frammentazione e moltiplicazione dei progetti che non sostengono il bambino nella costruzione dell'identità personale attraverso il rapporto con l'altro. Attraverso modalità progettuali dinamiche e flessibili, ma non improvvisate, questa scuola può sostenere il bambino nel costruire il suo sapere sul mondo e diventa un luogo in cui la costruzione dei saperi e la centralità della relazione determinano legami inscindibili tra dimensione cognitiva ed emotiva: «il sapere sociale, in tutti i suoi molteplici aspetti, costituisce pertanto lo specifico "apprendimento" della scuola dell'infanzia» (Baumgartner, Bombi, 2005, p. 12).

## Conclusioni

La ricerca ha dimostrato in questi anni che i bambini, attraverso la relazione e l'incontro con i pari, sviluppano e consolidano competenze di tipo sociale, accrescono la capacità di comunicare e consolidano le abilità linguistiche, si misurano in compiti di ragionamento insieme ai compagni. Sono processi che non accadono in maniera naturale ma hanno bisogno dell'intervento adulto che predispona situazioni adatte affinché tutto questo possa essere potenziato. Corsaro ha descritto i bambini come individui profondamente sociali, capaci di sviluppare relazioni ricche e articolate con i pari attraverso strutture interazionali complesse. C'è una grande vita sotterranea nella scuola dell'infanzia che viene fuori se solo si fa in modo che i bambini abbiano la possibilità di scoprirsi incontrando gli altri. Progettare situazioni in cui essi possano stare insieme significa porre le basi per migliorare la qualità del contesto ma non basta «mettere insieme i bambini a socializzare: al contrario ciò che si richiede all'educatore è un accurato esame del tipo di situazione relazionale a cui il bambino è in grado di partecipare» (Chiantera, Rossetti, 1984, p. 31). Perché il bambino possa essere incoraggiato ad elaborare le sue domande e le sue risposte, occorre che l'insegnante svolga funzioni educative didattiche diverse da quelle tradizionali; che abbia, quindi, un approccio non direttivo all'insegnamento, sia capace di osservare e individuare risorse e difficoltà, proponga modelli comunicativi aperti, attivi processi di *bridging*, organizzi e pianifichi con l'obiettivo di rendere sempre più autonomo il gruppo classe. La strutturazione della comunicazione e il clima relazionale tra adulti e bambini sono due fattori fondamentali. È necessario che gli insegnanti prestino la massima attenzione al linguaggio dei bambini e che li aiutino a diventare consapevoli della forza delle loro parole. Vivian Paley (1992) spiega come conduce la discussione in classe con i bambini, cercando di far comprendere loro come un pensiero conduce al pensiero successivo. È la tecnica del "lasciare tracce", come lei stessa la definisce; comporta l'uso attento del discorso metacognitivo, con frasi che utilizzano verbi mentali del tipo "penso di sapere che", "credo che questo sia accaduto perché", "forse stai pensando che". Aiutare i bambini a riflettere sul proprio pensiero e ad articolarlo per comunicare con gli altri significa valorizzare e sostenere ciò che essi dicono e fanno in un contesto di crescita come quello della scuola dell'infanzia che, se pensato nell'ottica di un curriculum lungo, può risultare profondamente significativo per il loro futuro.

## Riferimenti

- Baumgartner, E., Bombi, A. S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi della relazione tra pari in età prescolare*. Bari-Roma: Laterza.
- Chiantera, A., Rossetti, A. (1984). *L'adulto e il linguaggio del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press; trad. it. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto Ministeriale n.139, 22 agosto 2007.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. (1990). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd; trad. it. (2006). *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hengst, H., Zeiher, H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 4 settembre 2012 (D.M. 254 16 Novembre 2012).
- Paley, V. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pontecorvo, C., Aiello, A. M., Zuccheromaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (2004). *Discutendo si impara. Interazioni sociali e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- Reddy, V. (2008). *How Infant Knows Minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development In Social Context*. USA: Oxford University Press; trad. it. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trevarthen C. (1980). Instincts for human understanding and for cultural corporation: Their development in infancy, in Von Cranach M. et al. (1980). *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster-Sratton C. (2004). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing.





# Dal sottosuolo alla libertà From underground to freedom

---

Arturo Gianluca Di Giovine  
Università degli Studi, Bari  
gianlucadigiovine@libero.it

## **ABSTRACT**

The underground is a state of solitude in which a person and/or a community can live, because of their isolation and their marginality with regard to cooperative environments. This is the situation of Romani people living in Roma camps: it is important to reflect on a pedagogical and convivial proposal aimed at letting them overcome their underground status and obtain freedom.

Il sottosuolo rappresenta lo stato di solitudine che una persona e/o una comunità può vivere, l'essere isolati e fuori dai contesti cooperativi. In questa situazione vi sono le popolazioni romane residenti nei campi rom, pertanto si ritiene importante riflettere su una proposta pedagogica e conviviale per superare il sottosuolo e approdare alla libertà.

## **KEYWORDS**

Roma camps, Underground, Pedagogy of conviviality.  
Campi rom, Sottosuolo, Pedagogia della convivialità.

## 1. Il sottosuolo dei campi rom

Fedor Dostoevskij (2008) in Ricordi dal sottosuolo pone il sentirsi solo ed estraneo rispetto agli altri come il suo tormento esistenziale; il sottosuolo rappresenta la solitudine, l'esclusione sociale, l'uomo cessa di essere aristotelicamente un animale sociale, perde la sua qualità sociale per restare semplicemente animale. Nel sottosuolo della solitudine l'uomo perde la sua umanità, la possibilità di relazionarsi, di stare insieme agli altri. Sarà l'incontro con Liza, una ragazza costretta a prostituirsi, a far uscire, seppur per un breve periodo, Dostoevskij dal sottosuolo, a fargli gustare l'ebbrezza della vita vera. La solitudine si configura come una de-qualificazione dell'umano. L'individualismo e il solipsismo dell'io si manifestano nella vita in solitudine, che non significa soltanto vivere da soli, isolati dai vari e molteplici contesti sociali, ma vivere nella propria e presunta 'tranquillità', essere indifferenti e incapaci di mettersi in moto per gli altri, essere incapaci di cooperare. L'uomo del sottosuolo rappresenta, inoltre, la negazione di ogni impostazione filosofico-pedagogica: essendo la filosofia ricerca, l'uomo non possiede la sapienza, ma deve cercarla e le prime scuole filosofiche ricercavano la verità in maniera associata (Abbagnano, 1993); così la pedagogia, la *paideia* greca non è una faccenda individuale, ma per sua natura è cosa della comunità, è *res publica* (Jaeger, 2003). Stando nel sottosuolo si perdono le capacità e il riconoscimento della necessità di ricercare costantemente ciò che è diverso dalle singole cose parziali, ma identico, ciò che Eraclito chiamava il comune, *xynòn*, il *cum* originario (Severino, 2005).

Ricerca ciò che ci è comune, indica un percorso pedagogico inclusivo e capace di riconoscere la complessità del panorama sociale, al fine di progettare continuamente un pensiero ecologico (Morin, 1988). L'ecologia, infatti, è la scienza delle relazioni fra gli esseri viventi e gli ambienti in cui vivono (Haeckel, 1866), pertanto essa si configura come l'unione tra un biotopo (ambiente geofisico) e una biocenosi (l'insieme delle interazioni degli esseri viventi che popolano il biotopo). Ciò che organizza l'ambiente e lo rende sistema sono proprio le interazioni fra gli esseri viventi (Morin, 1988), pertanto l'ambiente, quale realtà organizzatrice è un eco-sistema, ossia l'insieme delle interazioni nell'ambito di una determinata unità geofisica. Tale dimensione ecologica costituisce, dopo la specie e l'individuo, la terza dimensione della vita: c'è vita dove c'è relazione, dove l'individuo (auto) e l'ambiente (eco) si incontrano, sono in relazione tra di loro, e c'è ulteriormente vita nelle interazioni tra gli individui (Morin, 1988). Le relazioni, le interazioni, e non i sottosuoli, sono vita. Di conseguenza ogni chiusura nel sottosuolo genera morte, impossibilità di vivere, incapacità di stare con gli altri, di stare nella e con la vita. Molto spesso il sottosuolo, lo stato di completa solitudine non è esclusivamente uno stato individuale ma può presentarsi come una solitudine comunitaria: è il caso dei campi rom. Essi nascono come risposte immediate e provvisorie (campi sosta) alle ondate migratorie scaturite dallo scoppio della guerra nell'ex Jugoslavia (Sigona, 2002) e rappresentano una risposta paradigmatica ad un problema sociale, interventi messi in atto dalle pubbliche amministrazioni per regolarizzare situazioni di vita irregolari. Tuttavia, l'idea di definire dapprima dei campi sosta nasce da un "elemento represso [...] un dialogo represso" (Habermas, 1990, p. 25); infatti le popolazioni *romani* vengono definite anche zingari e nomadi a seguito del loro arrivo in Europa, esattamente in Grecia, intorno al XIV sec., perché confuse con una setta eretica della Frigia gli *athingani* (Spinelli, 2012). Essi, gli *athingani*, rifiutavano il contatto fisico con le persone, praticavano la magia e conducevano una vita itinerante, tutte caratteristiche attribuite anche alle popolazioni *romani*, definite, appunto, con l'eteroni-

mo di zingari. Proprio nella tracce storiche di tale dialogo represso si instaura il processo di falsificazione culturale e identitaria di un popolo costretto a vivere da sempre, anche per responsabilità proprie, nel sottosuolo. Siamo di fronte ad un meccanismo di esclusione da un lato e di auto-esclusione dall'altro, in quanto la struttura del pensare *romani* è basata su una logica di tipo binario: rom/gaggio (non rom); *baxt/bibaxt* (fortuna/non fortuna); *pativ//la* (onore/vergogna); *susipe/mellipe* (puro/impuro); *devell/beng* (bene/male). Risulta difficile far conciliare ciò che rappresentano nella propria *forma mentis* gli opposti, e di conseguenza ciò provoca una sorta di auto-segregazione non solo fisico-sociale, ma anche culturale che ostacola la possibilità di lavorare per far dialogare ad anello i contrari, costruire una dialogica (Morin, 2005), ossia uno spazio complesso di convivialità dei poli alternativi. Una valorizzazione delle antinomie (Bertin, 1968) capace di far riconoscere pezzi di verità sia in una tesi che nella sua antitesi, senza avere la pretesa di superarle in una sintesi, ma vivere nelle e tra le contraddizioni. Tale impostazione dialogica potrebbe rappresentare un assunto teorico di partenza per progettare percorsi inclusivi e di convivialità, che mirano allo sviluppo dei contesti cooperativi come forme capacitanti e formative. Lo sviluppo di una società, quindi, "può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen, 2000, p. 9), in modo tale da offrire maggiori opportunità per perseguire i nostri obiettivi, "ovvero ciò a cui diamo valore" (Sen, 2010, p. 238). È il *capability approach* di Sen che ci potrebbe permettere di misurare il vantaggio individuale in ragione delle capacità che una persona possiede, senza trascurare l'aspetto sociale, in quanto "nella sua quintessenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli stessi assetti sociali" (Sen, 2000, p. 36).

## 2. Il campo rom come spazio di incapacitazione

Nell'ambito della ricerca di dottorato sullo stato di salute delle popolazioni *romani* in Capitanata<sup>1</sup> (provincia di Foggia) un dato preciso che si evince dall'indagine nel campo rom di Arpinova (frazione di Foggia) è l'idea del campo come spazio di incapacitazione, luogo privo di possibilità e di opportunità per lo sviluppo personale, sociale e comunitario.

La finalità della ricerca è quella di definire e delineare delle linee guida di educazione alla salute rivolte sia alle popolazioni *romani* che alle figure professionali che si occupano del benessere di queste popolazioni. Mentre la metodologia di ricerca impiegata si basa su un approccio quanti-qualitativo: il primo, va-

1 Il presente lavoro è il frutto di una ricerca sullo stato di salute delle popolazioni *romani* in Capitanata nell'ambito del dottorato di ricerca in Scienze del Benessere, indirizzo Ambiente Medicina e Salute, tutor prof.ssa Angela Volpicella. Il focus della nostra ricerca è il campo rom di Arpinova (frazione di Foggia), situato non solo lontano dal contesto urbano della città di Foggia, ma anche dal centro di Borgo Arpinova: il campo rom come periferia delle periferie. Non a caso le popolazioni *romani* vengono definite anche popoli delle discariche (Piasere, 1991). Uno degli obiettivi della ricerca è misurare quanto la vita all'interno del campo sia fonte di benessere o malessere.

le a dire l'approccio quantitativo è caratterizzato dall'indagine epidemiologica effettuata nel campo rom di Arpinova, in collaborazione con l'associazione Emergency, con lo scopo di dimostrare quanto il campo sia un luogo di non salute; il secondo, ossia l'approccio qualitativo, attraverso interviste in profondità, effettuate nel campo, ha dimostrato, invece, quanto il campo sia uno spazio di incapacitazione, che priva del futuro le persone residenti.

La seconda parte della ricerca, quella concernente l'indagine sul campo e in particolar modo l'approccio qualitativo, si caratterizza per l'uso di strumenti qualitativi quali le interviste in profondità, riprese dalla ricerca *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinti a Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale* (Fiorucci, 2011) e integrate con il *capability approach* di Sen.

Dall'indagine epidemiologica emerge che le patologie maggiormente riscontrate all'interno del campo sono quelle respiratorie (41%) e quelle dell'apparato digerente (11%); malattie che sono definite sociali, in quanto presentano un'alta incidenza e una certa rilevanza statistica; una continuità di alta frequenza e, quindi, un carattere di stabilità nel tempo; un danno economico: vale a dire incidono sulla capacità produttiva-lavorativa del singolo individuo (Marsella, 1998).

Essendo malattie sociali, esse sono dovute anche al contesto socio-ambientale di vita e sono determinate dalle condizioni della società in cui le persone nascono, crescono, vivono, lavorano e invecchiano, indicate col nome di determinanti sociali della salute (OMS, 2012). Il contesto campo rom incide profondamente sullo stato di salute delle popolazioni residenti e sulle capacitazioni delle stesse. Per *capability approach* Sen intende la possibilità di indagare non "sui beni primari o sulle risorse che gli individui detengono" (Sen, 2007, p. 28), ma sugli "effettivi tipi di vita che le persone possono scegliere di condurre e che concernono diversi aspetti del funzionamento umano" (Sen, 2007, p. 28). Al di là delle analisi sull'utilità (welfaristi) e sui beni principali (Rawls), lo spazio appropriato di ricerca è quello "delle libertà sostanziali, o capacità di scegliersi una vita cui si dia valore" (Sen, 2000, p. 78). Mentre il concetto di funzionamento indica "ciò che una persona può desiderare di fare o essere" (Sen, 2000, p. 79), quello di capacitazione, invece, riguarda l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che una persona è in grado di realizzare. Quindi il *capability approach* "si concentra sulla vita umana e non su astratti oggetti di utilità [...] Esso propone di spostare drasticamente l'attenzione dall'ambito dei mezzi a quello delle effettive opportunità" (Sen, 2010, p. 243). Il punto centrale di tale approccio è "la libertà di scegliere come vivere" (Sen, 2010, p. 243), libertà di scelta che "si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative di *functionings* tra le quali una persona può scegliere" (Sen, 2007, p. 29): la capacità di una persona.

Le capacità di una persona dipendono sia dalle caratteristiche personali che dagli assetti sociali (Sen, 2007). Proprio in virtù dell'importanza degli assetti sociali, dei contesti socio-ambientali di vita, il *capability approach* può analizzare lo stato delle libertà e delle opportunità all'interno del campo rom.

La struttura delle interviste in profondità è stata elaborata integrando le domande già utilizzate nella ricerca *Un'altra città è possibile*, con il *capability approach*, esaminando i cinque tipi distinti di libertà "visti da un'angolatura strumentale; le libertà politiche, le infrastrutture economiche, le occasioni sociali, le garanzie di trasparenza, la sicurezza protettiva. Ognuno di questi tipi distinti di diritto e occasione contribuisce a promuovere le potenzialità generali di una persona" (Sen, 2000, p. 16). Condividendo con Sen l'idea della libertà personale come diritto e occasione, il *capability approach* può rappresentare un dispositivo teorico per valutare, da una parte la qualità della vita delle persone (benessere

personale), dall'altra per orientare le politiche pubbliche (benessere sociale). In quest'ottica il campo *rom* può essere inquadrato come un 'sistema di funzionamenti', inteso come variabile dipendente da diversi fattori.

Tra le varie domande poste alle persone residenti nel campo<sup>2</sup>, quelle inerenti la garanzia di trasparenza e la sicurezza protettiva del campo, 35 famiglie, tra le più anziane, rispondono che il campo è la casa, il posto dove poter vivere in Italia, mentre 23 famiglie, tra le più giovani, hanno del campo un giudizio estremamente negativo. Alla domanda dove e come ti sei sistemato? 40 intervistati sostengono di aver avuto assegnato dal Comune di Foggia un container, altri 8, molto più giovani, rispondono dicendo di aver acquistato all'interno del campo un container, facendo emergere una sorta di auto-controllo segregante da parte delle famiglie residenti da più tempo nel campo. Per quanto concerne la sezione delle interviste dedicata alle occasioni sociali e libertà politiche, alla domanda se erano a conoscenza dei propri diritti e doveri, 30 sostengono di non conoscerli del tutto e 19 dichiarano di non conoscerli affatto. La stessa risposta vale anche per la conoscenza dei servizi socio-sanitari del territorio, mentre 36 intervistati rispondono che non si sono mai rivolti ai servizi sociali. Tra le strutture ospedaliere maggiormente utilizzate spicca il pronto soccorso (55 intervistati), ciò indica da una parte la mancanza di fiducia nei confronti di percorsi terapeutici e la presenza di una cultura dell'emergenza sanitaria. Infine, alle domande relative ai loro bisogni, personali, familiari e comunitari, 18 pongono come bisogni impellenti la pulizia del campo, la raccolta dei rifiuti e i servizi igienici; 13 i problemi della fognatura e della luce e 12 la sicurezza dei bambini nel campo. Alla domanda cosa, invece, le istituzioni e le associazioni potrebbero fare per migliorare le condizioni dei rom, 20 intervistati (tra i più giovani) rivendicano un lavoro e una casa, mentre 12 (tra i più anziani) la pulizia del campo e i servizi igienici.

Alla luce dell'indagine epidemiologica e delle interviste in profondità, il campo rom si delinea come un luogo di non salute e uno spazio di incapacitazione, che necessita di una progettazione pedagogicamente trans-culturale capace di costruire sentieri di convivialità delle differenze.

### 3. Per una pedagogia della convivialità

"La convivialità è la libertà individuale realizzata nel rapporto di produzione in seno a una società dotata di strumenti efficaci" (Illich, 1993, p. 28) e di contesti capacitanti e generatori di opportunità. Nell'ambito della riflessione sulle linee guida per un approccio pedagogicamente trans-culturale nei confronti delle popolazioni *romani* e delle figure professionali che si occupano del benessere di queste popolazioni, un elemento importante risulta essere quello relativo all'emergere di una nuova figura professionale: il progettista di interventi in campo psico-pedagogico, sociale e sanitario. Una figura, quella del progettista, capace di prendersi cura degli altri, l'aver cura heideggerianamente inteso come "l'incontro col con-Esserci degli altri nel mondo" (Heidegger, 2006, p. 241). La dimensio-

2 Le famiglie di rom macedoni Khorakanè, residenti nel campo rom di Arpinova (frazione di Foggia) sono 67, le interviste, invece, hanno riguardato 58 famiglie residenti in container e roulotte. Le interviste sono state fatte in gruppo (Trentini, 1995) perché tale tipologia permette di intervistare un individuo alla presenza dei suoi familiari.

ne relazionale dell'aver cura "può, quindi, farsi occasione genuina di incontro" (Volpicella, 2013, p. 27).

Con l'incontro la cura ha finalità formative e trasformative delle persone (benessere personale) e dei contesti sociali (benessere sociale); così l'aver cura "promuove contesti esperienziali che aiutano l'altro a ben-esistere" (Volpicella, 2013, p. 31).

Tra le varie proposte concernenti i servizi socio-sanitari e il ruolo del progettista di interventi in campo psico-pedagogico, sociale e sanitario distinguiamo delle proposte strutturali e delle proposte sperimentali. Le prime riguardano la necessità di attivare interventi che favoriscano la conoscenza dei propri diritti, soprattutto per l'accesso ai servizi socio-sanitari, al fine di pervenire al raggiungimento dell'autonomia da parte delle persone *romani*; promuovere opportunità residenziali per le persone che vivono in forti condizioni di disagio socio-abitativo; elaborare una mappa della salute contenente tutte le informazioni/indicazioni socio-sanitarie del territorio; coinvolgere in ogni attività in maniera diretta e partecipe le popolazioni *romani* e rispondere in modo adeguato e personalizzato ai bisogni delle famiglie.

Le proposte sperimentali, invece, riflettono sulla possibilità di elaborare percorsi formativi individualizzati per uscire dal campo.

Tale proposta investe un altro elemento di enorme importanza, ovvero la necessità di attivare un processo di progettazione intenzionale comune (Volpicella, 2013), un alleanza sociale tra le reti formali e informali per dare concretezza "all'insieme capacitante delle alternative" (Sen, 2000, p. 80) che ciascun soggetto ha davanti a sé (le occasioni reali).

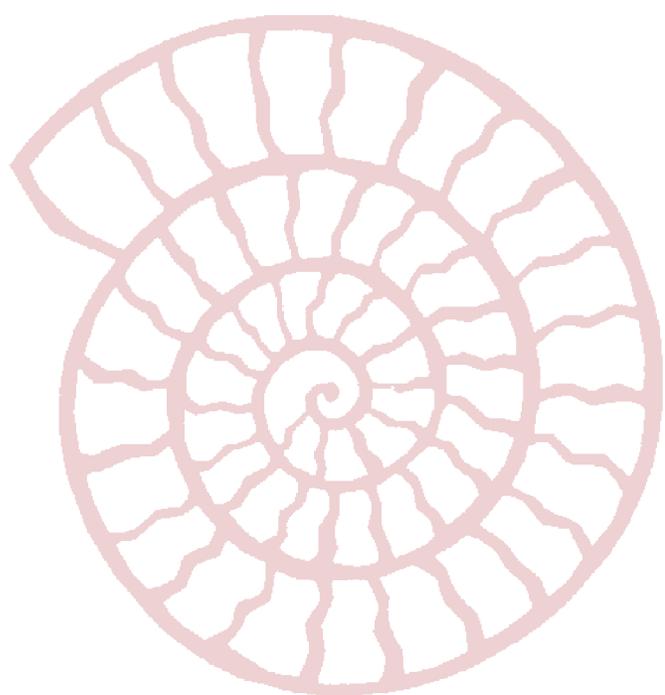
Il punto cruciale e fondamentale per un contesto capacitante "è che una popolazione sia in grado di discutere pubblicamente" (Sen, 2000, p. 242) delle proprie capacità e opportunità, pertanto l'impegno sociale per la libertà deve necessariamente implicare l'attribuzione di importanza "all'obiettivo di aumentare le capacità che diverse persone posseggono effettivamente" (Sen, 2007, p. 30).

Libertà non come risoluzione narcisistica e nichilista dei propri desideri, ma la libertà intesa come partecipazione, può essere la via maestra per un società inclusiva e democratica.

## Riferimenti

- Abbagnano, N. (1993). *Storia della filosofia*, I-III. Torino: Utet.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Dostoesvkij, F. (2008). *Ricordi dal sottosuolo*. Milano: Feltrinelli.
- Fiorucci, M. (2011). *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e i Sinti a Roma*. Roma: Aemme Publishing.
- Habermas, J. (1990). *Conoscenza e interesse*. Roma: Laterza.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologia der Organismen*. Berlino: Reimer.
- Heidegger, M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (2005). *La convivialità*. Milano: Red Edizioni.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia*. Milano: Bompiani.
- Morin, E. (1988). *Il pensiero ecologico*. Firenze: Hopefulmonster.
- Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Organizzazione mondiale della sanità (2012). *Salute 2020. Una politica di riferimento europeo a sostegno di un'azione trasversale ai governi e alle società per la salute e il benessere*. Disponibile in [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_1819\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1819_allegato.pdf). (ultimo accesso 18 ottobre 2013).
- Piasere, L. (1991). *Popoli delle discariche*. Roma: Cisu.

- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma: Laterza.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Severino, E. (2005). *Antologia filosofica. Dai greci al nostro tempo*. Milano: Bur.
- Sigona, N. (2002). *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. Civezzano: Non Luoghi Libere Edizioni.
- Spinelli, S. (2012). *Rom, genti libere*. Milano: Dalai Editore.
- Trentini, G. (1995). *Manuale del colloquio e dell'intervista*. Torino: Utet.
- Volpicella, A. (2013). La sfida della disabilità. In Annacontini, G., Barbagiovanni Gasparo, F., R., et al. *Noi pubblica...mente*. (pp. 9-36). Lecce: PensaMultiMedia.





# Il valore del gruppo nei contesti digitali: una ricerca sul campo

## The value of the group in digital environments: Field research

---

Evelina De Nardis  
Università degli Studi Roma Tre  
evedenardis@yahoo.it

### ABSTRACT

The aim of this article is to show how collaborative learning offers the solution of complex problems that require different and specific abilities, provided its practice takes place in digital environments and is supported by technological devices.

In networked societies, educational opportunities are characterized by multiple and different contexts, informal and formal learning situations, and the sharing of knowledge from which forms of authentic learning originate. The integration of informal and formal contexts requires a transformation of the traditional models about the conditions of learning: particular attention is paid to the value of learning relationships aimed to construct significant knowledge.

L'intento di questo contributo è quello di illustrare come l'apprendimento collaborativo che si realizza nei contesti digitali permette di affrontare la complessità della formazione.

Nella società della Rete, le opportunità di formazione si caratterizzano soprattutto per l'eterogeneità di spazi sia formali che informali, per la condivisione e diffusione dei saperi da cui possono scaturire forme di apprendimento significativo.

L'integrazione tra gli ambiti formali ed informali costituisce una profonda trasformazione che richiede un ripensamento dei modelli tradizionali della formazione. Una particolare attenzione è attribuita alle relazioni di apprendimento finalizzate alla costruzione di conoscenza.

### KEYWORDS

Collaborative learning, Grounded Theory, ICT.

Apprendimento collaborativo, Grounded theory, ICT.

## Introduzione

Negli attuali scenari politico-sociali, la formazione segue itinerari sempre più personalizzanti fondati sulla ricerca delle profonde interconnessioni tra i valori di cui i soggetti umani sono portatori e la cultura del lavoro. All'interno di una prospettiva personalistica della formazione, è possibile riflettere sulle modalità di acquisizione delle conoscenze, sulle implicazioni sociali e politiche, sui processi e sui prodotti del sapere e sul cambiamento dei rapporti tra il formatore e il formando. Tale punto di vista implica nuove modalità di apprendimento basate sull'integrazione dei saperi che tengano conto della molteplicità delle esperienze, dei tempi e dei luoghi della formazione. L'intento di questo contributo è quello di ripensare la prospettiva personalistica della formazione all'interno dell'*Information Technology Communication Approach*.

Le tecnologie digitali della Comunicazione e dell'Informazione aprono a nuovi modi di pensare la formazione nelle organizzazioni del lavoro attribuendo notevole importanza alle dinamiche della relazione umana: le sfide, poste dalla società della conoscenza e dell'informazione, inducono a una riflessione sulle possibilità e sulle condizioni attraverso le quali la società della Rete può diventare il luogo di ricomposizione dei vissuti professionali individuali e collettivi. Si affermano, quindi, modelli di formazione che sollecitano un sapere aperto e aggregante caratterizzato da continue trasformazioni, da nuove ridefinizioni di nodi e di relazioni.

Nel paradigma della Rete, le immagini utilizzate per descrivere i prodotti e i processi delle conoscenze sono quelle del sapere-flusso e del reticolo delle conoscenze.

Il sapere-flusso è un sapere in continua trasformazione e ridefinizione che rispecchia la struttura reticolare di aree di senso dove notevole peso è attribuito alle connessioni e alle possibili diramazioni di processi, di contesti e di dissonanze piuttosto che alle concordanze di un sapere gerarchicamente ordinato o predefinito (Calvani e Rotta, 2000, p. 77).

La metafora del reticolo di conoscenze è coerente con una disposizione tesa a ritrovare il necessario orientamento e a mantenere la rotta nelle navigazioni plurime delle reti della conoscenza.

### 1. Verso il ripensamento della formazione nella società della Rete

Nelle società della Rete si assiste ad un ripensamento del ruolo della formazione e del formatore in chiave costruttivista che implica connessioni creative indirizzate alla costruzione collaborativa di flussi e reticoli di sapere. La spinta a riconsiderare, da un punto di vista epistemologico, gli scenari della formazione offre alle organizzazioni del mondo del lavoro la possibilità di collocarsi in un paesaggio cognitivo dinamico che permette loro di dotarsi della mappa di significati utili ad affrontare le sfide della complessità. In tal modo, nuove attribuzioni di senso contribuiscono a rendere intellegibili i contesti e le opportunità della formazione.

La prospettiva cognitiva, applicata al tema dell'apprendimento, nelle organizzazioni complesse della Rete consente di rileggere i processi e i prodotti alla luce delle inesauribili ricombinazioni e delle rappresentazioni mentali di cui sono depositari i protagonisti della formazione. All'interno di questa cornice, i contesti d'azione costituiscono l'elemento discriminante per la qualificazione dei processi di formazione caratterizzati da interconnesse dinamiche sociali e cognitive in quanto la rappresentazione condivisa del sapere rappresenta il frutto di una costruzione problematica della conoscenza. Ad un'analisi più dettagliata, è possibile individuare un'interconnessione tra la partecipazione individuale alle atti-

vità del gruppo e la percezione di un'identità collettiva che stimola la creatività e la condivisione della conoscenza.

Da questo punto di vista, apprendere equivale a partecipare attivamente alla vita della comunità con l'obiettivo di collaborare alla costruzione condivisa delle pratiche sociali e culturali: apprendere significa partecipare e partecipare significa contribuire a rinnovare il patrimonio delle conoscenze condivise all'interno di una comunità allo scopo di consolidare non solo l'ordine interno ma anche di crearne nuovi spazi.

La fondamentale proprietà di una cultura della Rete risiede nella possibilità inedita di costruire sapere e conoscenza attraverso la collaborazione di ogni individuo connesso al *network*. Questa forma di legame sociale comporta un'innovazione non solo in merito alle modalità e ai processi di costruzione del sapere, ma al suo stesso essere di società della Rete sintetizzata molto bene nel concetto di universalità senza totalità.

## 2. Dal modello *Learner Centered* al modello *Team Centered Approach*

Nel modello didattico *Learner Centered*, l'apprendimento è basato su attività di reinterpretazione e di rielaborazione personali delle conoscenze implicanti molteplici livelli di interattività tra le conoscenze e le relazioni che si realizzano a vari gradi: studenti-docenti e studenti-gruppo dei pari. Seguendo, l'approccio del *Learner Centered*, i contenuti della Rete sono caratterizzati da una struttura eminentemente ipertestuale, reticolare e multi sequenziale aperta ai molteplici percorsi di analisi, di esplorazione e di interpretazione. L'accento è sullo sviluppo di uno schema logico-interpretativo delle conoscenze attento alla promozione e alla ricerca delle molteplici prospettive personali da cui osservare, intendere e concepire il sapere umano. Una struttura ipertestuale delle conoscenze implica che i suoi elementi siano connessi attraverso articolati percorsi dotati di una coerenza interna. Nel modello *Learner Centered*, il carattere interattivo si riferisce non solo alla natura ipertestuale ed esplorativa dei contenuti, ma anche alla possibilità di confronto e di discussione reciproca tra i partecipanti.

Il modello *Team Centered* è un modello di apprendimento centrato sulle dinamiche di cooperazione e di condivisione delle conoscenze. I contenuti collaborativi sono il risultato di un apprendimento collettivo: da questo punto di vista, l'attenzione non è sulla struttura delle conoscenze apprese, ma sui processi che hanno condotto alla creazione di un sapere finalizzato a far emergere mutamenti mentali e comportamentali negli individui. È possibile tracciare un'evoluzione dei modelli didattici e descriverne brevemente le caratteristiche nella tabella che segue.

Modelli didattici	Contenuti di apprendimento	Obiettivi di apprendimento
<i>Instructor Centered</i>	Contenuti distributivi	Trasferimento di informazione
<i>Learner Centered</i>	Contenuti interattivi	Acquisizione di abilità
<i>Learning Team Centered</i>	Contenuti collaborativi	Cambiamento di modelli mentali
<i>Community Network Centered</i>	Contenuti di knowledge management	Apprendimento organizzativo

Tab. 1. Evoluzione dei modelli didattici

Nel primo modello, il docente eroga le conoscenze e gli studenti le ricevono, rielaborandole talvolta individualmente. In questo caso, l'erogazione delle conoscenze avviene utilizzando tecniche tradizionali e la rete svolge la funzione di un sistema di trasmissione dell'informazione (*delivery system*).

Nel secondo modello, la figura del discente diventa lo snodo di una complessa rete di interazioni che si sviluppano continuamente sia nei ruoli assunti (docenti, esperti e colleghi) sia nelle istituzioni e nelle organizzazioni in grado di produrre ed erogare risorse e formazione.

Leggendo la tabella sopra riportata è possibile individuare quattro differenti modelli didattici che corrispondono a contenuti ed obiettivi di apprendimento ben distinti.

Nella tabella è possibile notare come l'approccio *Community Network Centered* corrisponda ad un modello maturo di intendere la natura e i processi di apprendimento nei contesti digitali della società della Rete.

### 3. La natura distribuita del sapere e partecipazione

La natura distribuita del sapere rappresenta un tratto distintivo delle comunità rispetto alle forme organizzative tradizionali fondate sull'opposizione centro-periferia: il sapere di una comunità è alimentato dall'esperienza che i suoi membri acquisiscono nei diversi contesti di vita: ogni individuo ha la possibilità di arricchire il proprio bagaglio culturale in quanto la crescita di conoscenze ed esperienze coincide sempre con la presa di coscienza del proprio ruolo all'interno della comunità. La rilettura della natura negoziale della conoscenza, intesa come partecipazione dinamica all'interno di comunità che apprendono, pone l'accento sul sapere condiviso e sullo sviluppo dell'identità personale e collettiva come parti integranti di un sistema di apprendimento. Da questo punto di vista, è possibile riconsiderare la natura negoziale delle conoscenze che si esplica nella circolazione e nell'acquisizione dei contenuti del sapere supportate dall'appartenenza e all'interazione del singolo nel gruppo grazie al continuo confronto di idee e di esperienze.

Si assiste a radicale spostamento verso modelli di conoscenza di tipo dialogico-ermeneutico dove l'enfasi è sul carattere socialmente negoziato; la produzione di conoscenze significative è un atto che comporta la pratica della negoziazione tra tutti gli attori del processo formativo. Nel Web ogni nuova configurazione del sapere costituisce una risorsa potenziale di produzione di conoscenza, che a sua volta, viene trasformata in vista di ulteriori e possibili configurazioni. La molteplicità e l'imprevedibilità delle configurazioni è il risultato di una crescente densità comunicativa supportata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che creano nuove associazioni di idee. L'apprendimento in rete stimola processi formativi basati su interrelazioni che sono funzionali allo sviluppo di una comunità operante in vista del raggiungimento di specifici obiettivi. Come afferma Lèvy, *le comunità scoprono e costruiscono i loro oggetti, riconoscendosi come attività intelligenti* (Lèvy, 1997).

Da questo punto di vista, ne risulta un sapere che è distribuito lungo dinamiche che attivano e danno luogo a forme di conoscenza denominate *knowledge management*.

#### 4. Modalità di apprendimento in rete

Le modalità di apprendimento che caratterizzano i percorsi di formazione in una società della Rete si distinguono in:

- apprendimenti per *concrezione* ovvero per aggiunta di nuove informazioni a un sistema di conoscenze già posseduto;
- apprendimenti per *sintonizzazione* che richiedono la messa in discussione del sistema di conoscenze già posseduto;
- apprendimenti per *ristrutturazione* basati sulla modificazione del sistema di conoscenze possedute dal soggetto.

Tutti questi diversi modi di apprendere enfatizzano il ruolo della collaborazione e della condivisione delle conoscenze.

“Collaborare (co-lavorare) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di aggiungere valore per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni e di esecuzioni di istruzioni” (Kaye, 1992, p. 67).

Perché si realizzi un'efficace collaborazione è necessaria una interdipendenza tra i membri di un gruppo nel raggiungimento di uno scopo comune caratterizzato da un senso di responsabilità nei confronti del gruppo. La collaborazione attraverso la rete richiede la presenza di tre componenti:

- una struttura organizzativa efficace, cioè gli atti e le azioni individuali e collettive esplicite e le modalità di interazione ben definite;
- una condivisione ideologica, cioè la condivisione della cornice di fondo in cui si inseriscono le attività e i criteri di svolgimento delle attività;
- un sistema di risoluzione degli eventuali conflitti decisionali.

La collaborazione può diventare cooperazione se sono presenti certe condizioni: collaborare è lavorare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune, mentre la cooperazione è apertura alla condivisione ed un atteggiamento serendipico che incoraggia un'attitudine attiva al cambiamento. L'appartenenza comune a un ambiente non solo tecnologico, ma anche relazionale, come la partecipazione ad attività centrate sul gruppo, spinge a interpretare la dinamica classica dell'insegnamento/apprendimento come un'impresa comune in cui la reciprocità gioca un ruolo primario.

#### 5. La ricerca sul campo

La ricerca sul campo si è sviluppata lungo un intervallo temporale di tre anni. Gli ambienti di apprendimento della piattaforma *Moodle*, utilizzata all'università di Roma Tre, per lo svolgimento di attività *blended*, hanno costituito un repertorio illimitato di dati significativi: tale aspetto si è rivelato importante nell'applicazione della metodologia della *Grounded Theory* per due motivi. Da un lato, per il rimando ricorsivo tra i momenti di raccolta, di codifica e di analisi dei dati finalizzati alla progressiva concettualizzazione delle categorie emergenti e delle loro proprietà, dall'altro, gli ambienti della piattaforma *Moodle* hanno messo a disposizione del ricercatore una grande disponibilità di dati, relativi a situazioni esperienziali e ad ambiti di competenze molto differenti tra loro.

Le fonti della ricerca sono costituite dai messaggi contenuti nei *threads* della piattaforma Moodle e dalle interviste effettuate ai docenti, ai tutors e agli studenti.

Nel percorso di costruzione della teoria, fondata sui dati, il campionamento è stato il frutto di un progressivo processo di affinamento e di analisi dei dati: secondo l'approccio della *Grounded Theory*, le fasi di raccolta, di codifica e di analisi dei dati sono considerate sia come procedure induttive che deduttive poiché dall'iniziale codifica aperta dei dati, che ha lo scopo di far emergere le etichette più significative, il ricercatore giunge alla progressiva scoperta delle relazioni fra le prime categorie interpretative e lo sviluppo delle proprietà ad esse sottostanti.

Nella descrizione del processo di ricerca della *Grounded Theory* è necessario tener conto del valore euristico dei *memos* che caratterizzano ricorsivamente il percorso di sviluppo di una teoria fondata sui dati. La scrittura dei *memos* rende possibile la costruzione di una teoria grazie all'individuazione delle relazioni esistenti tra categorie concettuali e le relative proprietà.

### 5.1. Le fasi della ricerca grounded

Nella prima fase della ricerca si sono evidenziati i sostantivi coerenti ed attinenti con i concetti dell'apprendere attraverso la Rete (es. gruppo, condivisione, negoziazione, comunicazione, ruolo attivo, informazione e conoscenze). Tali vocaboli hanno svolto la funzione di quei concetti sensibilizzanti che hanno condotto alla scoperta di una teoria dell'apprendimento attraverso la Rete.

Nella seconda fase di codifica dei dati sono state analizzate porzioni significative di testo costituite dai messaggi postati sulla piattaforma: i messaggi sono stati scomposti in unità di significato alle quali è stata attribuita l'etichetta che ha costituito la parola-chiave dalla quale ha avuto inizio la seconda fase di codifica, quella focalizzata.

Nella seconda fase di analisi dei dati si è proceduto alla saturazione dei dati nelle categorie più rilevanti che hanno costituito il punto nodale per la scoperta di una teoria dell'apprendimento attraverso la Rete.

Il processo di ricerca si è concluso con l'individuazione della *core category*, cioè della categoria centrale che ha rappresentato il concetto-organizzatore dell'area sostantiva di ricerca, concernente l'apprendere attraverso la Rete. Il processo di identificazione della *core category* è stato il risultato di un lungo e complesso procedimento induttivo scaturito dall'individuazione di relazioni gerarchiche tra le categorie interpretative.

### 5.2. Analisi dei dati

Per riflettere sull'importanza del valore di gruppo nei contesti collaborativi della Rete, mi sembra molto significativo riportare quanto detto da una studentessa durante un'intervista.

Afferma Alice "[...] precedenti esperienze didattiche sulla piattaforma di Facoltà erano state molto diverse, con attività on line prevalentemente individuali [...] con le due colleghe del gruppo abbiamo lavorato bene e ci siamo molto divertite: questa è la cosa più importante, e non me l'aspettavo proprio [...] la nascita dell'amicizia (un parolone) tra noi, di un profondo rapporto relazionale, andava di pari passo con lo sviluppo del lavoro on line: ora che descrivo la mia esperienza, mi viene naturale parlare più di loro che di me, ho provato molta felicità nel trovare persone che lavorassero insieme a me. [...] ho sentito un forte senso di appartenenza al gruppo, si capisce anche dal fatto che siamo riuscite a incontrarci anche al di fuori dell'uni (per dire università), più gruppo di così [...]".

Il senso del valore di gruppo è ribadito anche nei diversi *memos* che accompagnano tutte le fasi di codifica dei dati. Tali strumenti di ricerca sono stati di supporto alla costruzione di una teoria fondata sui dati. I *memos* hanno costituito riflessioni importanti che hanno confermato le prime teoriche emergenti nelle prime fasi di ricerca.

I punti di forza e di debolezza dell'apprendimento collaborativo sono ben evidenti nel seguente *memo* riportato da una tutor dei gruppi.

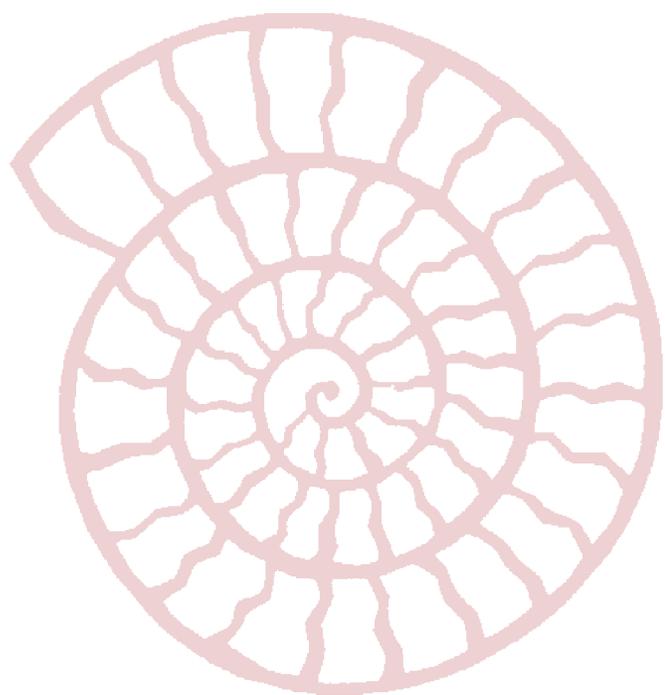
“Ritengo che, qualora il progetto o la soluzione di un problema siano da affrontare in gruppo, non debbano essere sottovalutate la forza e al contempo la debolezza di un siffatto metodo operativo che, se da un lato offre la possibilità di confronto, di arricchimento e scambio di idee, dall'altro può rivelarsi stressante e poco favorevole a valorizzare spunti, riflessioni ed approfondimenti individuali, limitando il lavoro piuttosto che arricchirlo. Per non parlare dei modi e dei tempi del lavoro stesso (soprattutto se non è svolto in presenza). La relazione coinvolge innumerevoli fattori e la mancanza anche di uno solo di questi può pregiudicare o impoverire un rapporto, che sia personale o professionale”.

## Conclusioni

La consapevolezza del ruolo svolto dalla negoziazione e dall'interazione sociale nella costruzione delle conoscenze, nonché gli effetti socio-cognitivi dovuti ai linguaggi, ai media e agli artefatti culturali, concettualizzano l'apprendimento come attività distribuita negli scambi interpersonali, negli strumenti culturali e tecnologici della mediazione. Le tecnologie digitali offrono ambienti conversazionali in cui chi apprende può applicare conoscenze a problemi. Chi apprende può apprendere dagli altri e riflettere sulle proprie azioni: nei contesti collaborativi della rete, la costruzione delle conoscenze implica che per ogni oggetto ed evento esistono interpretazioni multiple.

## Riferimenti

- Biolghini, D., & Cengarle, M. (Eds). (2003). *Net Learning. Imparare insieme attraverso la rete*. Milano: Etas.
- Calvani A., & Rotta, M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2000). *L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una "saggezza tecnologica"*. Convegno FIDAE, Roma. disponibile in (<http://www.scform.unifi.it>).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Kaye, A. R. (1992). Learning together apart. In Kaye, A.R (Eds), *Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers* (pp 1-24). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.





Generare ben-essere tra gli immigrati adulti  
che rientrano in formazione.  
Riflessioni sul caso Puglia. Spunti di lavoro per la BAT  
How to generate well-being among adult immigrants  
falling into formation.  
Working notes for BAT in a province of Apulia

---

Lucia Francese

Università degli Studi di Bari

lucia.francese@uniba.it

**ABSTRACT**

In our country, the presence of immigrants is still a rather recent but already structural occurrence. The current political debate deals with migrants and their role and position within the labour market and society in general. In particular, there is often much discussion about the new generations that were born in Italy from foreign parents, though there is still an academic and social gap to be in this regard. This paper focuses on adult-oriented school system, whose role is important for the achievement of foreigners' integration. Outcomes of the analysis show that it is necessary to work on an effective policy so as to build a peaceful cohabitation and to achieve the welfare and well-being of an increasingly multicultural country – such as Italy (Lupoli, 2009). In the light of the latest demographic data and of the evolution of the related law, a reflection on the potential pedagogical outcomes of an adult-specific school system is undertaken.

Nel nostro Paese la presenza di immigrati è ancora un fenomeno piuttosto recente, anche se ormai strutturale. I migranti sono oggetto di discussione politica in merito alla loro collocazione nel mercato del lavoro e nella società, si parla molto delle nuove generazioni che nascono in Italia da genitori stranieri, ma esiste un vuoto non ancora colmato o forse colmato solo in parte. Si intende far riferimento al sistema formativo per adulti immigrati, punto di non poca importanza se si pensa di poter realizzare a pieno l'inclusione di queste popolazioni. È necessario perciò interrogarsi su come avviare politiche efficaci per costruire una serena convivenza civile e raggiungere un maggior benessere per tutti in un'Italia sempre più connotata in senso multiculturale (Lupoli, 2009). Alla luce degli ultimi dati demografici e dell'evoluzione della normativa di merito, una riflessione sui possibili risvolti pedagogici nel sistema dell'educazione per gli adulti.

**KEYWORDS**

Education, Adults, Immigrants, Well-being, Cooperative Learning.  
Istruzione, Adulti, Immigrati, Ben-essere, Cooperative Learnig.

## 1. Immigrati e territorio

Nel nostro Paese la presenza di immigrati è ancora un fenomeno recente, anche se ormai strutturale.

Si parla di immigrazione relativamente alla collocazione degli immigrati nel mercato del lavoro e nella società, delle nuove generazioni che nascono in Italia da genitori stranieri, ma esiste un vuoto non ancora colmato o forse colmato solo in parte. Si intende far riferimento al sistema formativo per adulti immigrati, punto di non poca importanza se si pensa di poter realizzare a pieno l'inclusione di queste popolazioni. È necessario perciò interrogarsi su come avviare politiche efficaci per costruire una serena convivenza civile e raggiungere un maggior benessere per tutti in un'Italia sempre più connotata in senso multiculturale (Lupoli, 2009).

Gli ultimi dati relativi al fenomeno in questione parlano di un aumento contenuto dell'immigrazione dovuto alla crisi economica ancora in atto, tuttavia i numeri sono cospicui: 5.186.000 migranti regolarmente residenti in Italia (Idos, 2013), su una popolazione complessiva di 59.685.227, dei quali la gran parte risiede nel centro – nord del nostro Paese, economicamente più attraente e la restante parte nel sud.

Più della metà degli stranieri ha origine europea (50,3%) ma crescono le presenze africane (22,2%) e asiatiche (19,4%). I migranti fanno ormai parte integrante della società italiana, condividono con gli italiani molti aspetti della vita quotidiana. Tuttavia ci si domanda quale sia il loro grado di ben – essere e se questo dipenda da una compiuta inclusione sociale.

Per quanto facciano concretamente parte della collettività i migranti continuano ad essere una fascia marginalizzata e marginale della popolazione: hanno impieghi di bassa qualificazione spesso anche se sono in possesso di un titolo di studio medio – alto, ci sono molte problematiche legate all'accesso alla casa e ai servizi sociali. Per tutti costoro c'è la possibilità di accedere alle strutture socio – educativo – sanitarie pubbliche, ma esistono marcate differenze regionali: la fruibilità non è assicurata su tutto il territorio nazionale.

La Puglia, da sempre terra di incontri e contaminazioni, nonché di scambi con i paesi del Mediterraneo, vede, secondo gli ultimi dati diffusi, la presenza di 96.131 stranieri (Istat, 2013) su 4.050.803 residenti. Nell'ultima neonata provincia pugliese, la BAT (Provincia di Barletta-Andria-Trani), gli stranieri sono 8.700 (i comuni con le presenze più rilevanti sono Andria con 1.767 migranti; Barletta con 1.920; Bisceglie con 991; Canosa di Puglia con 803; Trani con 1.668) su una popolazione censita di 392.446 abitanti (Istat, 2013). Si tratta solo del 2,2% della popolazione locale rispetto ad un abbondante 8% del dato nazionale.

La politica regionale sull'immigrazione ha cercato di adeguarsi agli obiettivi di inclusione previsti in Europa con l'approvazione della L.R. n. 32/2009 che reca nuove «Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia», codificando principi, approcci culturali e diritti cui possono far riferimento tutti i cittadini stranieri immigrati. Si mira a garantire l'effettiva realizzazione dell'integrazione e della piena inclusione sociale dei migranti sotto tutti gli aspetti: l'accesso alla casa, all'occupazione, all'istruzione e alla formazione professionale, al credito bancario, alla conoscenza delle opportunità per fare impresa, alle prestazioni sanitarie e socio – assistenziali.

La Regione Puglia nel Piano Triennale Immigrazione (Regione Puglia, 2013), previsto dalla legge regionale 32/2009, ha definito gli indirizzi e gli interventi idonei a perseguire gli obiettivi di accoglienza e di inclusione sociale degli immigrati. Nel suddetto Piano si dice testualmente «le politiche regionali in materia di in-

tegrazione culturale si prefiggono in primo luogo di promuovere un sistema di cittadinanza globale fondato sul rispetto della dignità della persona e la promozione di comunità locali aperte e solidali in cui ciascun individuo, cittadino italiano o straniero, possa esercitare i propri diritti e realizzare il proprio progetto di vita». Nel triennio 2013 – 2015 il Piano si propone di superare la visione emergenziale della questione migranti per sviluppare un sistema di “accoglienza diffusa” che possa promuovere azioni per l’integrazione sociale delle popolazioni che giungono nel territorio, per favorire l’accesso al welfare e costruire iniziative di sensibilizzazione socio – culturale.

Il Piano Triennale trova spazio per affrontare una tematica assai importante per i migranti: l’Istruzione e la Formazione. Il punto fermo a quanto pare è l’apprendimento della lingua italiana<sup>1</sup>. In quest’ambito, il Progetto “Le Nuove Officine Linguistiche” si pone la finalità di ampliare le competenze e le conoscenze linguistiche-comunicative dei migranti, integrare politiche sociali, del lavoro e della formazione in forme innovative, rafforzando il processo di integrazione e complementarità tra servizi pubblici e privati in materia di formazione linguistica e sviluppare un nuovo modello di offerta formativa regionale.

Ma ci si chiede se le reali richieste e i bisogni formativi della popolazione straniera presente in Puglia siano proprio quelli legati alla sola conoscenza della lingua. Sicuramente conoscere la lingua dal punto di vista relazionale predispone alla comunicazione e alla socializzazione, ma di certo non basta.

Se restringiamo il campo alle azioni messe in atto a livello provinciale, focalizzando l’attenzione sulla sesta provincia, la BAT, si evidenzia una situazione in cui ancora non si sono realizzati quei principi così altisonanti declinati sia nella legge regionale che nel successivo Piano Triennale. I migranti vivono spesso in una situazione ancora marginale, non si sono mescolati alla popolazione locale, cercano di stare a galla, e le iniziative locali sono molte (Provincia BAT, 2013), tuttavia tanta è ancora la strada da fare.

1 In attuazione dell’Accordo di Programma 2010 con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali avente ad oggetto l’attivazione e la realizzazione di interventi volti a favorire l’apprendimento della lingua italiana da parte dei cittadini extracomunitari regolarmente presenti nel territorio regionale è stato sottoscritto un *Protocollo d’Intesa con l’Ufficio Scolastico Regionale, in un’ottica di sinergia e di continuità*. Il Progetto si rivolge a lavoratori/ici immigrati/e che, per la prima volta, hanno fatto ingresso nel territorio regionale, a donne di recente immigrazione, a cittadini/e stranieri/e immigrati/e adulti regolarmente presenti e che soggiornano in Puglia anche col proprio nucleo familiare. Sono previsti corsi di lingua e cultura italiana, strutturati in modo da rispettare il livello di conoscenza A2 e B1 del Common European Framework del QCER e finalizzati all’acquisizione di certificazioni aventi valore ufficiale di attestazione di conoscenza della lingua italiana. Luoghi per l’allocazione dei corsi di lingua italiana sono gli istituti scolastici sedi C.T.P. e CRIT, di cui viene messa a valore la rete. Inoltre, a seguito della *Convenzione di sovvenzione* con il Ministero dell’Interno – Dipartimento per le Libertà Civili e l’immigrazione del 2011, è stata siglata una *Convenzione per la realizzazione dei corsi di lingua e cultura italiana per i cittadini stranieri immigrati* con le associazioni ARCI – Comitato regionale Puglia e Quasar – Associazione per la formazione professionale e la Scuola Media Statale Centro Territoriale Permanente di Maglie.

## 2. Politiche di istruzione e formazione (Europa 2020; Italia: CPIA)

Nel quadro strategico Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva vi sono degli obiettivi ambiziosi da raggiungere coordinando la politica europea a quella nazionale. Il Programma Istruzione e Formazione 2020 in particolare si propone di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Si afferma testualmente «le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva» (europa.eu).

Quali politiche sta attuando dunque l'Italia in materia di Istruzione e Formazione per favorire l'inclusione e la cittadinanza attiva? Possono solo dei corsi di lingua italiana attivare un processo simile tanto complesso?

Il sistema scolastico italiano prevede un percorso specifico per gli adulti e i giovani adulti migranti che vogliono rientrare in formazione attraverso i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) ora regolamentati dal DPR 263/2012. Si tratta di quel segmento dell'istruzione e formazione che passa sotto il nome di apprendimento permanente in cui però l'Italia deve fare ancora molto se vuole allinearsi ai risultati degli altri paesi europei. Nel 2006 il nostro Paese si trovava al 13° posto per la partecipazione degli adulti (25 – 64 anni) al *lifelong learning*, ai primi posti si ponevano nell'ordine la Svezia, la Danimarca, il Regno Unito (TREELLE, 2010, p. 85).

Nel DPR 263/2012 ci si sofferma sui destinatari dell'Istruzione per gli adulti e si pone una certa attenzione per i cosiddetti soggetti a rischio, cioè coloro che con meno probabilità partecipano ai percorsi di istruzione e formazione: tra essi ci sono sicuramente i migranti.

Lo scopo che sta alla base dell'offerta di percorsi di formazione per gli adulti nel caso del settore formale, è quello di dare una 'seconda opportunità' a coloro che sono usciti dal percorso di istruzione anticipatamente o che rientrano nella categoria dei soggetti a rischio per giungere alla riduzione della marginalizzazione attraverso l'alfabetizzazione di base, il conseguimento di titoli di studio, la qualificazione professionale e, potremmo aggiungere, il benessere soggettivo e, probabilmente, collettivo.

I migranti che frequentano i CPIA lo fanno per seguire soprattutto i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

Tuttavia si insiste sulla valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale. Si tratta di un percorso laborioso da affrontare con i migranti, un lavoro complicato per i docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti per una serie di motivazioni che vanno dall'approccio culturale e linguistico ad una certa difficoltà dovuta ad una mancanza di formazione e aggiornamento professionale.

Al di là dell'assetto organizzativo e burocratico dei Centri, il Regolamento non fa alcun accenno a premesse pedagogiche di alcun tipo, né alla tipologia di curriculum da sviluppare nelle discipline previste, né a finalità generali ovvero specifiche. Si afferma soltanto che i percorsi sono organizzati con riferimento alle competenze attese in esito ai percorsi della scuola secondaria di I grado (I livel-

lo) ovvero di II grado in riferimento a conoscenze, abilità e competenze previsti dai corrispondenti ordinamenti (istruzione tecnica, professionale e artistica). I percorsi di istruzione si riferiscono quindi al profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del primo e del secondo ciclo di istruzione e richiamano le indicazioni nazionali e i risultati di apprendimento declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze. Al di là della progettazione per unità di apprendimento (da erogare anche a distanza) e del necessario riferimento al riconoscimento dei crediti, sono previsti anche gruppi di livello relativi ai differenti periodi didattici nei quali viene suddiviso l'anno scolastico, riferimento organizzativo per la costituzione delle classi.

Con un segmento scolastico per adulti così organizzato, quale può essere il ruolo di questi Centri che sono oggi i luoghi deputati affinché i migranti possano giungere ad una compiuta inclusione? La parola inclusione non compare all'interno del Regolamento!

L'incontro tra tante culture all'interno dell'istituzione scolastica (diurna o serale che sia) è ormai comune, forse a questo punto implicita. Bisognerebbe ora mirare a garantire l'uguaglianza delle possibilità tra un italiano per nascita e stirpe e un migrante di prima o di seconda se non di terza generazione. Tutti devono poter aspirare allo stesso tipo di ben – essere. tuttavia la nostra democrazia necessita di trovare soluzioni più pertinenti ai concreti bisogni di queste fasce di popolazione. La Pedagogia, in questo senso, ha il dovere di indicare la strada da percorrere e il “pensiero migrante”, ospitale, che sa muoversi all'interno di molteplici scenari, andare verso l'Altro e l'Altrove per tornare più arricchito (Pinto Minerva, 2004), pare quello più indicato a fornire le risposte.

Il tema è dunque strettamente connesso all'attualità, anche se resta ancora ai margini del dibattito scolastico e ministeriale, come se la presenza di migranti adulti fosse qualcosa di evanescente.

### **3. Ricerca di nuovi approcci pedagogici per generare ben - essere: il cooperative learning**

Come affrontare le difficoltà e la complessità di un tema di così scottante attualità pedagogica? Quali proposte per risultati concreti? Si è pensato all'apprendimento cooperativo, una metodologia ampiamente sperimentata nell'ambito scolastico in generale, ma non così in quello dell'apprendimento permanente e nello specifico in situazioni di multiculturalità tra adulti. Il metodo si contrappone sicuramente a quello di una conduzione “tradizionale” del gruppo classe e da margini di mediazione sociale utile alle relazioni, alla comunicazione e, dunque, alla creazione di momenti di benessere dovuti ad una interdipendenza positiva per il coinvolgimento nelle attività, l'aiuto reciproco e lo scambio comunicativo (Johnson, Johnson, & Holubech, 2002).

Il cooperative learning sarebbe funzionale a diversi aspetti pedagogici da indagare:

- l'ampliamento delle opportunità di educazione per tutti gli adulti, in particolare degli adulti immigrati, in relazione all'integrazione linguistica, sociale e culturale;
- la messa a punto di strategie d'insegnamento adeguate ed efficaci per la promozione di un apprendimento interculturale;
- il consapevole inserimento nel contesto socio-culturale e lavorativo;
- l'esercizio della cittadinanza attiva.

Pensare ad un intervento pedagogico usando la ricca miniera del cooperative learning potrebbe essere la strada per dare ai nuovi e di – nuovo “studenti” concrete possibilità ed esprimere tutte le loro potenzialità creando relazioni positive all’interno dei gruppi, comprendendo l’importanza del rispetto reciproco e del lavoro di squadra e migliorando la propria autostima con relativa sensazione di benessere individuale e collettivo. Il cooperative learning potrebbe essere l’approccio migliore per dare a queste persone, ai docenti e a tutti gli operatori scolastici l’idea sociale dell’inclusione. Il clima di collaborazione e di fiducia reciproca necessari in questa strategia non sono altro che le stesse utili nel quotidiano scambio relazionale tra esseri umani.

A questo punto interpreti fondamentali diventano i docenti che dovrebbero strutturare dei percorsi significativi in base al livello del gruppo classe e fare in modo che essi siano partecipativi personalizzandone i contenuti. Bisognerebbe far in modo che i percorsi di apprendimento avessero una progettazione molto accurata, considerando la situazione di pluriethnicità ipotizzata nel gruppo classe, e avere un certo riguardo per l’età e i percorsi di vita degli “studenti”. In questo lavoro il docente deve sentirsi indubbiamente supportato da un’adeguata formazione e, probabilmente, dalla presenza di un mediatore culturale. Non si tratta di un impegno semplice, ma alla luce delle profonde modificazioni sociali, l’azione dei docenti assume un ruolo sempre più importante nella realizzazione della personalità e identità degli allievi, minori o adulti che siano. Possibili interventi innovativi nella Scuola gioverebbero sicuramente ad una società in trasformazione come la nostra.

#### 4. Ricadute pedagogiche e conclusioni

Quali le ricadute pedagogiche? Se si dovessero porre le basi per l’introduzione di una metodologia quale quella del cooperative learning nei CPIA si potrebbero andare a potenziare i processi di istruzione e formazione di base per giovani adulti e adulti stranieri, nonché quelli per gli adulti in generale. Quale sarebbe il fine? Sicuramente quello di raggiungere e sviluppare oltre che le competenze linguistiche di base utili nel quotidiano, anche quelle culturali e sociali che sono patrimonio irrinunciabile di ciascun individuo. Partendo, dunque, dallo studio specifico dei percorsi di vita degli studenti dei CPIA e in collaborazione con i docenti dei corsi, si potrebbe ipotizzare un eventuale curriculum scolastico finalizzato al potenziamento dell’inclusione sociale, ormai obiettivo condiviso di competitività dei Paesi dell’Unione e del ben-essere personale. La Scuola deve, in questo senso, tornare ad essere un luogo di ricerca che sa promuovere innovazioni esplorando il terreno sempre fertile della valorizzazione della diversità, mettendo in atto strategie cooperative non per moda o per un improvviso eccesso di entusiasmo scaturito dalla noia della quotidianità, ma per la consapevole necessità di trovare la mediazione tra la tradizione e il cambiamento.

In futuro si auspica una solida progettazione integrata a livello territoriale perché l’educazione deve rendere l’uomo consapevole dei suoi legami con la comunità, in riferimento alle tradizioni, alla sua vita e alla sua azione presente, alle sue responsabilità ed aspirazioni per il futuro, ma poter condividere queste tradizioni aprendosi a nuovi mondi significherebbe raggiungere l’obiettivo di creare società aperte, cioè comunità che non temono di perdere la propria identità venendo a contatto con gli Altri. Anzi pensano di arricchirsi (Cotesta, 2012). In questo modo si potranno avere individui che colgono il ben – essere in ogni aspetto della quotidianità e lo trasmettono agli altri.

Per combattere gli stereotipi e cominciare il cammino per realizzare una cittadinanza transnazionale, come affermano Frabboni e Pinto – Minerva, è necessario pensare ad un «progetto di de-condizionamento culturale articolato su un doppio versante: quello della riforma della cultura e quello della riforma del pensiero» (Frabboni, Pinto-Minerva, 2013). E questo pare proprio il primo passo per ripensare una pedagogia del ben – essere che giunga a colmare i vuoti lasciati aperti finora per trascuratezza o scarso interesse.

Sicuramente valido ancora oggi risulta altresì il nucleo grundtvigiano: l'idea di una scuola democratica che riesca a guarire le patologie sociali e trasformi la realtà partendo dall'individuo. Sono asserzioni suggestive che mettono in luce lo sguardo positivo con cui si deve osservare l'uomo (Antonucci, 2006).

L'importanza della promozione dell'offerta formativa per gli adulti rimane quindi strategica. E anche se la partecipazione della popolazione adulta a percorsi di apprendimento permanente nel nostro Paese non è molto consistente, è necessario investire proprio su coloro che hanno un basso titolo di istruzione, che necessitano di recuperare le competenze di base (nei casi di analfabetismo di ritorno) o di integrarle con nuove competenze (nei casi di percorsi scolastici obsoleti) o che maggiormente rischiano l'emarginazione sociale (immigrati e immigrate, inattivi, casalinghe, detenuti e detenute, ecc.) se si vuole raggiungere l'obiettivo di vivere una società senza conflitti e ostilità di alcun tipo.

I migranti si avvicinano al nostro mondo scolastico per lo più per imparare la lingua ma è necessario andare oltre! Attraverso la presenza dei migranti, le loro esperienze, le loro storie si dovrebbero esplorare nuovi e più vivi percorsi di educazione e formazione, uscendo dallo spazio ristretto dei curricoli tradizionali, "ricevendo" tutti quegli stimoli culturali che si possono diffondere implementando il dialogo con gli autoctoni. È possibile dunque pensare, come afferma Lupoli, ad un curriculum condiviso di formazione alla cittadinanza planetaria, per giungere ad un nuovo contratto sociale che sia riconciliativo dell'apparente antinomia tra libertà, democrazia e uguaglianza (Lupoli, 2009).

L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, se attuato con discernimento, oltre ad incrementare la competitività e le prospettive occupazionali, facilita l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale, dunque il ben-essere.

## Riferimenti bibliografici

- Pinto Minerva, F. (2004). *Mediterraneo. Mare di incontri. Quaderni IRRE Puglia*. Bari: Progreedit.
- Antonucci, R. (2006). Grundtvig, dal pensiero all'Azione. *Quaderni di Socrates. Grundtvig. La dimensione europea nell'educazione degli adulti.*, p. 7 e sgg.
- Cotesta, V. (2012). *Sociologia dello straniero*. Roma: Carocci editore.
- European Commission. EWSI – *European Web Site on Integration*. <[http://ec.europa.eu/ewsi/en/practice/details.cfm?ID\\_ITEMS=7558](http://ec.europa.eu/ewsi/en/practice/details.cfm?ID_ITEMS=7558)>. Consultato il 13/11/2013.
- Frabboni, F., Pinto-Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- IDOS (2013). *Dossier Statistico Immigrazione*. [www.dossierimmigrazione.it](http://www.dossierimmigrazione.it). Consultato il 13/11/2013.
- Istat (2013). *Istat*. <<http://demo.istat.it/strasa2013/index.html>>. Consultato il 15/12/2013.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubech, E. J. (2002). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lupoli, N. (2009). *La formazione e le sfide della globalizzazione. Politiche formative e migranti adulti in Alto Adige*. Milano: Franco Angeli.

- Provincia BAT. (2013). *Reti per l'integrazione e l'accoglienza degli immigrati*. Foggia: Euro-mediterranea SpA. <<http://www.youblisher.com/p/659963-Report-Buone-Prassi-per-l-integrazione-e-l-accoglienza-degli-immigrati-BAT/>>. Consultato il 15/12/2013.
- Regione Puglia. (2013, maggio 27). Piano Triennale Immigrazione. *BURP*. Bari: Regione Puglia.
- TREELLE. (2010). Il lifelong learnig e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte. *I Quaderni* (9).



# Organizzazione didattica e valutazione. Alcune riflessioni su competenze e formazione del docente

## Didactic and assessment. Some reflections on teachers' skills and training

---

Laura Bellomo

Università degli Studi di Bari

bellomolaura@yahoo.it

### ABSTRACT

Psycho-pedagogical literature has been highlighting for decades the need for educational institutions to provide education in accordance to the complexity of contemporary society. The educational level of the scholastic system does not seem to satisfy the needs of its users, thus originating a gap between young people's set of knowledge and the duties and tasks they are asked to perform. It seems to be therefore necessary a renovation of the school system, with careful consideration about the role of the teacher and of the didactic-assessment tools to be used in the daily teaching-learning process. A renovation such as this one should cross the traditional educational approach in favour of the application of differentiated educational strategies, based on reliable and efficient educational assessment processes. What new skills do teachers need, and what are the most efficient educational paths to foster a high-quality school system?

La letteratura scientifica psico-pedagogica ormai da decenni ha sottolineato la necessità, da parte delle istituzioni formative, di "formare" soggetti in grado di adattarsi e comprendere la complessità della società contemporanea. Una delle problematiche che oggi sembra avere una rilevanza importante, infatti, riguarda la qualità formativa offerta dal sistema scolastico che non riesce a soddisfare adeguatamente i bisogni formativi dell'utenza provocando, in tal modo, un divario tra le conoscenze di cui i giovani dispongono e i compiti che sono chiamati a svolgere. Appare dunque chiara la necessità di un rinnovamento della scuola attraverso una ripensamento della figura professionale del docente e delle pratiche didattico-valutative attraverso le quali quotidianamente costruisce il processo di insegnamento-apprendimento. Un rinnovamento che superi l'approccio didattico tradizionale a favore dell'utilizzo di strategie didattiche pluridifferenziate, basate su processi di valutazione formativa validi e attendibili. Quali, dunque, le nuove competenze richieste all'insegnante e quali i percorsi formativi più efficaci per promuovere una scuola realmente di qualità?

### KEYWORDS

Assessment, Teaching, Teacher training.

Valutazione, Insegnamento, Formazione degli insegnanti.

## 1. Didattica e valutazione: un binomio complementare

La letteratura scientifica psico-pedagogica ormai da decenni ha sottolineato la necessità, da parte delle istituzioni formative, di “formare” soggetti in grado di adattarsi e comprendere la complessità della società contemporanea (Orefice, Carullo & Calaprice, 2011). Dalla riflessione scientifica, tuttavia, emergono chiaramente le difficoltà incontrate dal sistema scolastico tradizionale ad elaborare pratiche formative adeguate ed efficaci per fornire agli individui gli strumenti necessari a fronteggiare i continui cambiamenti imposti dalla società e dalla flessibilità del mercato del lavoro (Morin, 1983). Una delle problematiche che oggi sembra avere una rilevanza importante, infatti, riguarda la *qualità* formativa offerta dal sistema scolastico che continua a privilegiare la teoria sulla prassi, a promuovere una cultura umanistico-idealista anziché scientifico-pragmatica e a non favorire la partecipazione attiva dei soggetti al processo di apprendimento, provocando, in tal modo, un divario tra le conoscenze di cui i giovani dispongono e i compiti che sono chiamati a svolgere. Sono evidenti, dunque, i segni preoccupanti di una svalutazione dei percorsi educativi e formativi che si riverbera, anche pesantemente, sulle possibilità e le opportunità che oggi il sistema scolastico può offrire (Domenici, 2009). Troppo spesso le politiche dei singoli Paesi, relativamente ai modelli di sviluppo elaborati e alle connotazioni assunte dal mercato del lavoro, relegano al sistema formativo un ruolo marginale, senza considerare che soltanto qualificando e valorizzando il sistema scuola è possibile promuovere una diffusa maturazione delle future generazioni, elevati coefficienti di emancipazione strutturale, solidarietà sociale e moralità collettiva, fondamenta di uno sviluppo socio-economico produttivo.

Si delinea, dunque, la necessità di mutare le politiche formative promuovendo lo sviluppo di una scuola realmente *democratica*, che favorisca opportunità formative integrate tra scuola e territorio, *pubblica*, caratterizzata da un modello organizzativo unitario, *inclusiva*, impegnata per favorire il successo scolastico di tutti gli alunni, *euristica*, frutto di un’istruzione unitaria. È questo un modello di scuola che Frabboni (2007) definisce a *nuovo indirizzo*, ovvero interprete delle complesse domande di istruzione e cultura di questa stagione storica, che potrà essere il fondamento di un governo democratico e progressista, solo a patto che si presenti forte istituzionalmente e attrezzata scientificamente.

Protagonista di tale processo di rinnovamento è la figura professionale del docente che, attraverso il quotidiano agire didattico e valutativo, costruisce con gli allievi il processo di insegnamento-apprendimento. Affrontare tale problematica significa necessariamente riflettere almeno su due aspetti centrali.

Un primo aspetto riguarda la necessità di superare modelli didattici rigidi, ormai disfunzionali rispetto alla realizzazione di obiettivi formativi sempre più complessi, e favorire metodologie didattico – operative di intervento flessibili, basate su solide basi scientifiche, in grado di conferire adeguati margini di libertà e autonomia alla professionalità docente, pur nel rispetto dei vincoli imposti dal contesto storico e ambientali.

Un secondo aspetto, strettamente interconnesso al primo, attiene, invece, alla accentuazione dei processi valutativi all’interno dell’agire didattico – culturale degli operatori scolastici. Non si può, infatti, parlare di rinnovamento didattico senza che questo sia accompagnato da un processo di valutazione continuo delle variabili che caratterizzano il contesto di insegnamento-apprendimento, a tutti i livelli di articolazione del sistema formativo, strumento privilegiato in grado di regolare in modo efficace le decisioni e rendere ottimali le procedure, i traguardi formativi e gli itinerari esperienziali elaborati per gli allievi (Domenici, 2009).

### 1.1 Limiti dell'approccio didattico – valutativo “tradizionale”

Nella scuola del III Millennio gli elementi che connotano le procedure didattiche sembrano essersi progressivamente complessificate. Molti i fattori implicati in tale processo: l'allargamento della base sociale dell'utenza, la presenza di una nuova generazione di allievi digitali, l'urgenza di garantire un prodotto qualitativo in termini di competenze e conoscenze equivalente in tutte le scuole di pari livello, grado e ordine, la crescente dinamica evolutiva dei saperi delle discipline di insegnamento (Domenici, 2009, p. 64). Tali considerazioni legittimano i risultati di alcuni studi scientifici che hanno evidenziato come oggi il modello interpretativo più funzionale degli elementi costituenti i contesti educativi, in particolare il processo di insegnamento-apprendimento, sembra essere quello di tipo probabilistico: è soltanto la conoscenza ponderale dei più importanti fattori che caratterizzano ogni situazione di insegnamento/apprendimento, infatti, che può determinare la validità delle decisioni assunte e far crescere la probabilità che queste producano gli effetti desiderati (Domenici, 2007).

Alla luce di tali riflessioni sono evidenti i limiti di quella che per convenzione Domenici (2007) definisce didattica “tradizionale”, nonostante caratterizzi (purtroppo!) ancora oggi gran parte delle scuole italiane e non solo. Tale didattica, definita anche bifasica, non tiene conto della complessità dei rapporti interpersonali tra allievi e docenti e quasi tutte le attività si esauriscono essenzialmente in due fasi: la trasmissione dei saperi e il controllo degli apprendimenti. L'approccio didattico tradizionale, dunque, è portatore di una scissione radicale tra il momento dell'insegnamento e quello dell'apprendimento, tra il sapere e il saper pensare, tra il dire e il fare, enfatizzando soltanto il primo dei due termini di tali antinomie e relegando, al contrario, l'apprendimento, il saper pensare, il fare, ai margini della vita scolastica (Frabboni, 1999). Sembra evidente come questo modello formativo, sovrapponendosi al mondo concreto e motivazionale del discente, sia caratterizzato da forme riproduttive di lavoro, refrattarie al potenziamento delle competenze meta-cognitive che, al contrario, sono fondamentali per rendere i discenti in grado di rispondere in maniera adeguata alle richieste della società.

In tale modello la fase della valutazione sembra esaurire le sue funzioni nella sola espressione di un giudizio di valore, dal quale l'allievo deve soggettivamente trarre informazioni sulla sua condotta cognitiva per regolarla autonomamente (Domenici, 2009). La valutazione viene relegata ad un ruolo terminale, esterno alla proposta didattica con l'unico scopo di accertare se gli allievi si siano adattati o meno all'itinerario formativo. È sufficiente constatare che una parte dei discenti abbia conseguito risultati positivi per considerare idonea una procedura didattica senza che venga presa in considerazione l'ipotesi di far rifluire le informazioni ottenute dall'atto valutativo sull'attività di insegnamento. Tale approccio continua a privilegiare, dal punto di vista metodologico, un massiccio ricorso allo strumento della interrogazione orale nonostante che, in ragione delle sue caratteristiche metrologiche, richiede una forte dilatazione dell'arco temporale ad essa dedicato e scarsa affidabilità dei dati ottenuti.

### 1.2 Implementazione del processo valutativo per una “strategia didattica flessibile”

Sebbene il metodo didattico tradizionale abbia avuto il pregio di conferire razionalità alle pratiche formative, fornendo al docente la possibilità di affidarsi ad un procedimento didattico razionale, supportato da una teoria dalla quale poter dedurre tecniche spendibili direttamente nella prassi, oggi sembra necessario un

rovesciamento di prospettiva (Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011). Le ricerche didattiche, infatti, hanno dimostrato che è proprio il rapporto rigidamente sequenziale tra la teoria e le tecniche ad essere il limite principale di tale approccio poiché questo presuppone la definizione degli itinerari didattici ancor prima della conoscenza delle caratteristiche di chi apprende. Tale aspetto, soprattutto nella scuola di oggi, caratterizzata da una evidente disomogeneità socio-culturale, si è dimostrato profondamente inefficace nella promozione del successo formativo. È questa la ragione per cui il concetto di metodo didattico è stato progressivamente superato da quello di *strategia didattica*, intesa come un insieme pluridifferenziato di scelte operative a disposizione del docente che non può prescindere dall'analisi delle caratteristiche dei singoli allievi. Secondo tale approccio la coerenza del sistema non è definita a priori, ma si definisce nell'operatività e quindi sempre in connessione con le situazioni concrete e secondo modalità scientificamente controllate. Al metodo si sostituiscono procedure prodotte da una continua interazione tra teorie, mediate e rese progettualmente operative dalle competenze dei docenti in relazione alle esigenze e alle caratteristiche della prassi. Si delinea, dunque, una procedura flessibile di didattica che contempla la messa in atto degli opportuni interventi di verifica delle abilità e delle conoscenze che si costruiscono nel processo di insegnamento/apprendimento, dai cui esiti si ricaveranno le informazioni per consolidare le scelte risultate efficaci, e per diversificare, partendo da basi scientifiche affidabili, gli itinerari formativi degli allievi in base alle specifiche esigenze, al fine di promuovere esperienze di apprendimento efficaci. Quello che sembra essere necessario è l'impiego di procedure capaci di garantire la tempestività, l'analiticità e la sistematicità dell'intervento, e che considerino l'errore e il suo superamento come attività inscritte nel processo formativo (Domenici, 2009). Un approccio di questo tipo offre la possibilità, a differenza di quello tradizionale, di intraprendere pratiche didattiche alternative che possano essere più efficaci, senza presupporre un metodo di lavoro preconfezionato che faccia corrispondere ad una teoria l'applicazione di una determinata prassi. Il metodo didattico tradizionale, infatti, svilisce la professionalità docente deproblematizzandola e rinchiudendola in una prassi abitudinaria, incapace di incontrare le esigenze di ogni allievo. Nella pratica il nodo fondamentale sembra essere quello di fornire agli insegnanti metodologie e strumenti utili per poter trovare possibili soluzioni, dopo l'individuazione di un problema, per poter decidere, poi, di perseguire quella più efficace in relazione agli obiettivi didattici prefissati. Infatti, se la didattica tradizionale procedeva attraverso formulazioni prescrittive, una didattica flessibile non può che procedere attraverso formulazioni ipotetiche, tanto più efficaci quanto più derivate dai risultati che si ottengono attraverso l'attività formativa. L'elaborazione di strategie flessibili capovolge l'impostazione tradizionale del fare scuola: se nel passato era compito dell'allievo adattarsi all'offerta formativa oggi è la proposta didattica che deve necessariamente adattarsi alle necessità del singolo (*Ibidem*).

È questa una didattica pluralista in cui il raggiungimento degli obiettivi è subordinato alle decisioni che l'insegnante è in grado di prendere durante il processo di insegnamento, supportate dalla continua raccolta di informazioni attraverso un *processo di valutazione sistematico e affidabile*. Presupposto di una didattica innovativa e flessibile, infatti, non può che essere una autentica cultura della valutazione, indispensabile per consentire ai docenti di decidere quali siano le strade più funzionali da intraprendere. Cambia, dunque, proprio il significato del termine valutazione, che non può non essere inteso nella sua accezione formativa, alla quale viene affidato un ruolo di implementazione, come indispensabile strumento a servizio del docente e dell'allievo per compiere le scelte

più adeguate. Valutare a scuola significa conoscere per regolare gli apprendimenti in relazione agli obiettivi prefissati. Solo un approccio didattico – valutativo così concepito può contribuire ad assicurare il diritto all'apprendimento attraverso un'offerta formativa differenziata in rapporto alle condizioni di partenza di ciascuno. Tale proposta, infatti, mira a favorire una minimizzazione del grado di disuguaglianza finale dei processi formativi, portando il maggior numero possibile di allievi al conseguimento di esiti finali sostanzialmente omogenei ed elevati (Baldacci, 2000).

## 2. Essere docente: quali competenze?

Nel processo di rinnovamento delle pratiche didattico-valutative il ruolo dell'insegnante sembra essere fondamentale nel determinare il successo formativo degli allievi.

Quali, dunque, le competenze didattico-valutative che un docente dovrebbe possedere per un insegnamento efficace?

La competenza professionale, come suggerisce Baldacci (2012), può essere intesa come la capacità di usare le conoscenze per agire efficacemente in un certo campo d'attività (nell'insegnamento scolastico), integrando il sapere (la conoscenza dichiarativa), il saper fare (la conoscenza procedurale), il saper pensare (la metacoscienza) e le cognizioni pragmatiche inerenti a un dato ambito. In tale prospettiva, la competenza didattico-valutativa va intesa non solo come una conoscenza dei fondamenti del processo d'insegnamento-apprendimento, ma anche come padronanza della logica di questo processo, capacità di guidare il proprio agire in base alle conoscenze e di riflettere sugli esiti ottenuti, per arrivare alla capacità d'agire efficacemente come insegnante.

In linea con tale prospettiva Pastore e Salamida (2013) suggeriscono di analizzare le più significative competenze didattico-valutative dei docenti attraverso una interessante operazionalizzazione delle stesse in conoscenze e abilità. Di seguito le principali conoscenze e competenze scientifiche che, secondo le Autrici, dovrebbero possedere gli insegnanti.

- Conoscenza del dominio, ovvero, padronanza rispetto ai contenuti disciplinari specifici.
- Conoscenza del precedente apprendimento dell'alunno, ovvero del livello di padronanza raggiunto in una specifica area, della comprensione di concetti propri di quell'area disciplinare, della competenze possedute, della capacità di svolgere determinate attività, degli atteggiamenti, della motivazione, del livello di competenza linguistica.
- Conoscenza delle strategie didattiche e livello di riconoscimento di quelle più efficaci da utilizzare in classe.
- Conoscenza della valutazione, ovvero capacità di rendere operative le strategie di *formative assessment* attraverso specifiche abilità quali:
  - a. saper stimolare competenze auto valutative degli allievi attraverso una cultura della valutazione che sostenga il *peer-assessment* e il *self-assessment* anche attraverso un adeguato utilizzo del *feedback*;
  - b. saper costruire adeguate prove di valutazione ed utilizzarle in modo efficace;
  - c. saper comprendere il *gap* di apprendimento, ovvero riuscire a tradurre i risultati delle prove di verifica in azioni didattiche volte a soddisfare le esigenze di apprendimento degli alunni.

Da tali considerazioni e dall'analisi della letteratura scientifica sull'argomento emerge una nuova epistemologia della pratica professionale del docente che può essere sintetizzata nella proposta di Schön (1983) il quale descrive l'insegnante come un "professionista riflessivo", un professionista in grado di riflettere sul proprio operato, al fine di riuscire a fronteggiare l'urgenza delle situazioni, sovente impossibili da risolvere soltanto attraverso interventi di tipo tecnico. È questa una proposta che riflette le caratteristiche della professione docente, non di rado costretto a dover agire in situazioni incerte e peculiari, in cui l'esercizio della competenza professionale è mediato da operazioni mentali complesse attraverso cui poter realizzare azioni relativamente adatte alle situazioni (Perrenoud, 2001).

A fronte di tali cambiamenti parallelamente alla necessità di costruire una identità professionale del docente nuova, si affianca l'urgenza di riprogettare percorsi formativi efficaci, soprattutto in considerazione dei risultati evidenziati dall'OCSE (OECD, 2005) che hanno rilevato delle lacune in quasi tutti i paesi dell'UE rispetto alle competenze professionali degli insegnanti, prodotto di percorsi di aggiornamento e formazione, spesso inadeguati. In particolare, le mancanze riscontrate riguardano il trasferimento di competenze necessarie per mettere in pratica processi individualizzati di insegnamento, favorire l'autoapprendimento degli allievi, gestire la disomogeneità dell'utenza, saper utilizzare in modo ottimale le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC).

### 3. Quali proposte formative?

In tale situazione, la necessità di un costante aggiornamento formativo, in una prospettiva di *lifelong learning*, e un rapporto di interscambio continuo con il mondo accademico, sembra essere una delle migliori proposte per rendere la formazione più adeguata ai bisogni formativi anche in accordo con quanto sottolineato dall'Unione Europea in un documento del 2007 "*Migliorare la formazione degli insegnanti*". In particolare, nello stesso documento emerge, con forza l'importanza per i Paesi membri di adoperarsi a strutturare percorsi formativi volti a sviluppare, le così dette "competenze chiave" degli insegnanti, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza e identificate con la capacità di saper gestire un'ampia gamma di conoscenze, di saper instaurare relazioni educative adeguate, di costruire rapporti collaborativi sia con i colleghi che con gli altri *partner* del settore educativo, di incoraggiare l'integrazione interculturale e di padroneggiare adeguate tecniche valutative.

In realtà uno degli aspetti centrali su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto?

In relazione a tali sfide cui il sistema scuola è chiamato a rispondere si delinea una nuova cultura dell'insegnamento caratterizzata da alcuni tratti distintivi:

- a. *significatività*, predisponendo esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza;
- b. *pluralismo*, promuovendo l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- c. *autenticità*, inserendo l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- d. *apertura*, incoraggiando la padronanza e la libertà dei processi di apprendimento;

- e. *socialità*, inserendo l'apprendimento in un'esperienza collaborativa;
- f. *multimedialità*, incoraggiando l'uso di molteplici modalità di rappresentazione;
- g. *metacognitività*, promuovendo la consapevolezza del processo di apprendimento.

Caratteri ben sintetizzati da Jonassen (1994) il quale sottolinea che un ambiente di apprendimento dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, rispettandone la naturale complessità che prende forma nella molteplicità dei percorsi e delle alternative. Dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale e alimentare percorsi di apprendimento autoriflessivo proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti. Si tratta, così come suggerisce Baldacci (2012), di creare le condizioni per imparare a insegnare, attraverso modelli formativi complessi e integrati, in grado di fornire precise competenze professionali, che non si esauriscono nella conoscenza ma conferiscano al docente un profilo professionale operativo e consapevole.

Alla luce di tali considerazioni, sembra evidente la necessità di dover mettere a disposizione del sistema scuola e del corpo docente incentivi, risorse e mezzi di sostegno necessari per raggiungere tali risultati. Nonostante il sistema scolastico reclami con forza il bisogno di riferimenti precisi e di un'acquisizione sistematica di competenze per la gestione efficace delle pratiche quotidiane, i percorsi formativi rivolti ai docenti non riescono a rispondere ancora a tali richieste. Fra le cause di tale situazione non si può non riflettere sul "ritardo storico" dello sviluppo della ricerca empirico-sperimentale che sovente in Italia continua ad essere relegata ai margini e probabilmente non ha permesso agli insegnanti di poter fruire di riferimenti teorici obiettivi, oltre al fatto che spesso le evidenze emerse dalla ricerca restano soltanto prerogativa della comunità accademica.

Alcune riforme normative si stanno concretizzando al fine di rendere più efficaci i percorsi formativi: da una parte il nuovo Regolamento per la formazione degli insegnanti della scuola primaria in vigore dal 2010 ha trasformato opportunamente la laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria in una laurea quinquennale a ciclo unico, a numero programmato, mantenendone l'impostazione curriculare precedente; dall'altra, con la chiusura della SSIS ci si è adeguati alla riforma universitaria, prevedendo dopo la laurea triennale una laurea magistrale apposita per l'insegnamento della scuola secondaria di primo e secondo grado secondo le diverse abilitazioni previste, seguite da un anno di TFA – Tirocinio Formativo Attivo, con approfondimenti teorici e laboratoriali di didattica generale e disciplinare e con attività di tirocinio diretto e indiretto nelle scuole.

Tali azioni dimostrano come una soluzione non definitiva ma realistica per avvicinarsi ad altre professioni più accreditate, si potrebbe trovare solo se la scuola rinunciasse ad una posizione di eccessiva subalternità nei confronti dell'esterno e riuscisse così, con l'ausilio dell'università, a mettersi nelle condizioni di produrre conoscenza didattico – docimologica. Naturalmente alla formazione iniziale occorrerebbe collegare, esercitando in pieno l'autonomia, una coerente formazione in servizio che recuperi coloro, e sono la grande maggioranza (oltre l'80%), che sono entrati nel mondo della scuola con la preparazione disciplinare (Galliani *et al.*, 2011).

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2000). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*, Napoli: Pita-gora.
- Baldacci, M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro, *Formazione & Insegna-mento*, X, 1, 61-66.
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2007). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma: Laterza
- Galliani, L., Bonazza, V. e Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jonassen D. H. (1994). *Technology as Cognitive Tools: Learners as Designers*. <http://itforum.coe.uga.edu/paper1/paper1.html>. Consultato il 21/12/2013.
- Morin, E. (1983). *La conoscenza della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, final report*,. Paris: OECD.
- Orefice P., Carullo A., e Calaprice S., (2011). *Le professioni educative e formative: dalla do-manda sociale alla risposta legislativa, il processo scientifico, professionale e normati-vo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM.
- Pastore, S., Salamida, A. (2013). *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique reflex ive dans le matier d'enseignant. Profes-sionalisation ai raison pedagogique*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.

DOSSIER TEMATICO 3:  
Aperture, Ricerca, Pratiche

---

THEMATIC DOSSIER 3:  
Prospects, Practices, Research







# Scienze Pedagogiche VS Scienze del Penitenziario. Complessità di un dialogo

## Pedagogical sciences VS penitentiary sciences. Complexity of a dialogue

---

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

### ABSTRACT

By breaking through the normative barriers of penitentiary sciences, it is possible to open the path for new dialogues with pedagogical sciences. By being a place of exchange, a common ground for comparison and a field of discussion, education keep making itself known in the academia and, therefore, takes up the role of the least common denominator between pedagogical sciences and, for example, penitentiary sciences. Such denominator is to be found in the normative aspect of the rehabilitation principle that drives punishment and both its full application or reduction.

A historical question emerges, wanting for an answer from the current debate. The answer is given by a paradigm shift result from the dialogue between the two aforementioned sciences: what has now educational strength is not any more a guiding norm, nor an educational structure that posits the conditions for the implementation of norms; instead, it is the principle itself – together with the educational movement that supports it – which drives the whole process of rehabilitation. Therefore, pedagogical sciences have the duty of starting a dialogue with penitentiary sciences. Such dialogue ought to satisfy the expectations of society, which foresees the changing of penitentiaries from places of punishments into places of learning and education.

Romper le barriere normative delle scienze del penitenziario per aprire a dialoghi coraggiosi con le scienze pedagogiche. Luogo di scambio, terreno di confronto, ambito di discussione. È l'educazione che continuando sempre a far parlare di sé, costruisce la sua identità quale comun denominatore tra le scienze pedagogiche e le scienze del penitenziario. Denominatore comune che trova nel luogo normativo del principio rieducativo della pena la sua applicazione, e nello stesso tempo la sua riduzione. Emerge una questione storica, che urge di una discussione attuale. La complessità del dialogo tra queste due scienze è da rintracciarsi nella necessità di un cambiamento paradigmatico. Nel riconoscere nell'educazione un movimento di trasformazione che rende educabile un principio. Non la norma che regola il principio educativo, non l'educazione che determina le condizione dell'applicabilità delle norme, bensì principio e movimento educativo complici nel processo di educabilità. L'impegno e la responsabilità delle scienze pedagogiche è la costruzione di un dialogo con le scienze del penitenziario. Di un dialogo in grado di soddisfare l'attesa sociale di rendere praticamente l'istituzione penitenziaria un place of learning and education.

### KEYWORDS

Educability, Complexity, Dialogue, Process, Penitentiary.  
Educabilità, Complessità, Dialogo, Processo, Penitenziario.

## 1. Quale legame tra pedagogia e penitenziario?

Il legame tra pedagogia e penitenziario e tra penitenziario e pratiche educative è qualcosa che, possiamo dire, appartenga alla notte dei tempi. Dico questo perché, nello sforzo intellettuale di ricostruzione di un possibile legame tra pedagogia, pratiche educative e penitenziario, non possiamo arginare la storia a scapito dell'attualità. Oggi, la situazione del penitenziario è diventata qualcosa di urgente e non soltanto emergente. Emergente lo era già, nel 1764 quando C. Beccaria, in *Dei Delitti e delle pene* affermava: «Il più sicuro ma più difficile mezzo di prevenire i delitti si è di perfezionare l'educazione» (87). Ed ancora, qualche tempo più tardi il filosofo Voltaire, affrontando i temi legati alla pace, alla giustizia e al progresso sociale, a proposito del carcere scriveva: «non fatemi vedere i vostri palazzi ma le vostre carceri, poiché è da esse che si misura il grado di civiltà di una nazione».(22) Arriviamo alla seconda metà del '900, quando Foucault, in *Sorvegliare e Punire* inizia a scuotere con forza l'argomento carcere. Di un carcere che, come sostiene l'autore *non punisce per cancellare un delitto ma per trasformare un colpevole*. Ed ancora, siamo nell'era moderna, quando in *Basic Education in Prison* (Unesco, 1995 i), nella prefazione si può leggere: «[...]The Economic and Social Council of the United Nations, in its resolution 1990/20 of 24 May 1990, recommended, inter alia, that all prisoners should have access to education, including literacy programmes, basic education, vocational training, creative, religious and cultural activities, physical education and sports, social education, higher education and library facilities. In the same resolution, the Council requested the Secretary-General of the United Nations, subject to the availability of extra-budgetary funds, to develop a manual on prison education that would provide the basis necessary for the further development of prison education and would facilitate the exchange of expertise and experience on this aspect of penitentiary practice [...]». Dal 1995 ad oggi sono trascorsi diciotto anni ed ancora si avverte la forza di queste parole. Una forza sempre più ancorata alla cronaca attuale, a cui si associa la necessità di accelerare i ritmi per avviare una seria riflessione sul tema dell'*education in prison*. A tal punto che, a parlare di *Education in prison*, sono anche autorevoli "personaggi" contemporanei, non necessariamente esperti di diritto penale, come è per es. E. Morin, che circa dodici mesi fa, in *La Via. Per l'avvenire dell'Umanità* (2012), nella sua riflessione sulla riforma della giustizia, scrive: «Formazione dei giudici, della polizia, del personale delle carceri alla comprensione della complessità umana [...]. A cominciare dalla scuola, sarebbe bene spiegare a tutti i futuri cittadini che il carcere non è l'espressione di una volontà di punizione e rappresaglia [...] da qui deriva la necessità di sensibilizzare i cittadini [...] e di far loro comprendere che il reinserimento sociale dei detenuti è interesse di ciascuno e di tutti [...]. Educazione specifica impartita ai bambini e agli adulti aggressivi, per il controllo delle loro emozioni. Umanizzazione delle carceri (soppressione del sovraffollamento, possibilità di proseguire gli studi di primari secondari o universitari, presenza di consulenti esperti in umanizzazione). Il ricorso al lavoro, all'educazione, alla cultura ed agli svaghi come mezzi per preparare il reinserimento sociale dopo la scarcerazione [...] Aiuto e accompagnamento al reinserimento sociale. Esso può cominciare dal carcere con i programmi educativi, professionali o culturali». (2012, 128-129). L'argomento dell'*Education in Prison* non si limita a coinvolgerci, ma ci travolge a livello planetario. Una *question* senza tempo, sebbene ogni stato, ogni nazione, ogni paese europeo, rispettoso dei propri riferimenti normativi e giuridici, faccia il possibile per disciplinare le proprie pratiche in materia di educazione. Una lettura attenta

e sistematica dei documenti legislativi, delle raccomandazioni, degli ordinamenti penitenziari, fa emergere ciò che possiamo definire denominatore comune a cui le scienze penitenziarie e quelle pedagogiche si rivolgono: la (ri-)educazione. Quindi, ciò che forse è auspicabile fare è partire da qui. Mettere al bando le critiche negative e le chiacchiere polverose. Occorre smettere di sentire, ed iniziare ad ascoltare i *nostri amici* citati sopra, che ci stimolano a riflettere sul fatto che pensare ad un penitenziario vuol dire pensare a nuove modalità di rappresentazione del penitenziario, quale luogo in cui fare (ri-)educazione richiede il ricorso alla complessità del processo educativo e ad uso consapevole delle metodologie d'intervento educativo.

## 2. La complessità di un dialogo

*Pedagogia e penitenziario* oppure *pedagogia vs penitenziario*: sembra una questione amletica in cui, come dice William Shakespeare: «[...] imprese di grande importanza e rilievo sono distratte dal loro naturale corso e dell'azione perdono anche il nome [...]». (Shakespeare, 2013). Ancora oggi sono molti gli esempi che ci portano a credere che la decisione a proposito di un discorso sul penitenziario, riguarda una scelta tra argomentazioni delle scienze pedagogiche oppure delle scienze del diritto penitenziario. Con molta umiltà e modestia, sostengo che affrontare la questione penitenziaria in questi termini vuol dire rendere complicato ciò che invece è armoniosamente complesso. Vuol dire cercare sempre soluzioni temporanee, che miracolosamente diventano definitive e percorrere un'unica via, quella che conduce a soluzioni immediate senza valutare effetti indesiderati! Ma, ci si ostina a non rendersi conto che sia nell'uno che nell'altro caso, la questione del penitenziario ha sempre a che fare sia con la pedagogia che con il diritto. Ed il perché è presto detto. Oggi, l'affanno dei *policy makers*, nell'affrontare la delicata questione del penitenziario sembra orientata a trovare soluzioni tampone ad una situazione oramai emorragica. Ne sono esempio le ultimissime misure (indulto) approvate dal nostro parlamento per affrontare il problema del sovraffollamento! Ecco perché è importante cambiare rotta! E per farlo occorre porsi delle domande. Occorre cercare il problema vero, reale, concreto. Ed è così per es. che il sovraffollamento è un problema giuridico e pedagogico, perché trova nel fattore Uomo/Persona l'elemento comune. E per affrontare il problema non sarà sufficiente ricorrere allo strumento giuridico. Non avremo risolto nulla se non riformiamo il nostro modo di pensare al penitenziario. La riforma del pensiero, dice il Morin, ci consente di affrontare, ciò che in questo discorso appare come la sfida delle sfide. Attraverso l'impiego della nostra intelligenza è possibile cogliere il legame della pedagogia e del penitenziario e la complessità del dialogo di queste due scienze, che non sono contrapposte ma si riconoscono entrambe parti attive di un sistema e sono attente, sebbene in maniera diversa ma con complicità, alla multidimensionalità del processo. La complessità del dialogo tra queste scienze risiede nel *soggetto educativo* con cui trattare. M. Laeng, distinguendo il soggetto dall'oggetto in educazione, sosteneva che: «[...] occorre in primo luogo chiarire cosa si intende per soggetto, distinguendolo dall'oggetto [...] per dare al termine tutta la chiarezza di cui esso è capace [...] in modo da non sostituire un'immobile astrazione al concreto divenire in cui l'uomo si svolge». (1987,134). Tale citazione pone al centro una questione forte: come è possibile ragionare dell'uomo, del soggetto, della persona in un contesto qual è quello penitenziario? di quale soggetto dobbiamo parlare? in cosa dovrebbe consistere una nuova modalità di rappresentarsi il penitenzia-

rio? come possiamo fare ad evitare un processo sclerotizzante dell'uomo recluso? In queste, ed in altre domande, si evince l'urgenza di un dialogo tra le scienze del penitenziario e le scienze pedagogiche. Un dialogo che ha dalla sua un denominatore comune ad entrambe: la (ri-)educazione nelle scienze del penitenziario e il processo educativo nelle scienze pedagogiche.

### 3. Nell'educazione il "comun denominatore"

Cosa avrà mai l'educazione di cosa tanto speciale, da essere evocato nei documenti legislativi, normativi, giuridici di ogni paese, nazione quale strumento privilegiato per il re-inserimento del soggetto detenuto nella società, una volta fuori dal percorso penale? Sembra una domanda scontata. Ma come ogni cosa che ha che fare con l'educazione non lo è! Lo sanno tutti che l'educazione è importante. Ma dire che è importante non è sufficiente. Non è sufficiente in nessun contesto ed ancora di più negli ambienti a limitata libertà personale come è appunto il penitenziario.

Se intendiamo dare il nostro contributo, dovremmo farlo nella prospettiva di un cambiamento, di una trasformazione. Cambiamento che ci consente di dire che non è più sufficiente parlare di (ri-)educazione. Che se si vuole fare educazione, non è sufficiente garantire il rispetto dei diritti umani primari. Che se si vuole continuare a considerare la scuola, come luogo privilegiato del fare educazione nei penitenziari, bisogna puntare sulle metodologie didattiche, sul processo di insegnamento/apprendimento piuttosto che sull'istruzione come prodotto finale. Che se l'intenzione è quella di re-inserire i soggetti nella società, bisogna allora pensare ad un processo di formatività, garantendo la possibilità di una spendibilità futura una volta fuori dal circuito penale. Che se si vuole sostenere i soggetti reclusi nella ricostruzione del loro progetto di vita, occorre agire in favore dell'educabilità dell'uomo, della promozione delle sue soglie di successo, del suo talento. (Margiotta, 2011; Binanti, 2011).

Non basta che il principio della (ri-)educazione venga prescritto. Appellarsi all'educazione significa evocare la necessità di un cambiamento. Vuol dire riferirsi a ciò che J. Dewey sosteneva a proposito dell'educazione: «io credo che l'educazione sia il metodo fondamentale del progresso sociale e della riforma sociale. Io credo che tutte le riforme che si appoggiano solo su una minaccia di sanzioni penali non prevedano che cambiamenti nell'ordine meccanico ed esteriore, non siano che cose effimere e sterili[...]solo per mezzo dell'educazione la società può tracciare un suo chiaro disegno in vista dell'orientamento verso il quale desidera muoversi». (56) L'educazione per il soggetto detenuto è opportunità di disegnare una nuova direzione verso la quale muoversi. La possibilità di una nuova rappresentazione del sistema penitenziario, è possibile solo a partire da una seri riflessione che la pedagogia dovrebbe fare sulle pratiche educative nel penitenziario. Compito della pedagogia è di interrogarsi sul come educare, come insegnare, come funzionano i processi dell'educazione, come funzionano le relazioni tra le persone, le emozioni, l'intelletto. Ciò significa, comprendere le differenti situazioni educative e poter intervenire in esse con più incisività e validità. Dove ciò che conta è il processo, la metodologia, l'agire educativo, l'orientamento dell'azione e non soltanto il risultato. Come tale la pedagogia non limita le scienze del penitenziario, ma è opportunità, che non si oppone alla produzione di pratiche nuove ma ne è la condizione per la loro realizzazione (Pellerey, 2011). Le possibilità di dialogo tra la pedagogia e il penitenziario, si originano dallo stato di caos, dal disordine, espressione manifesta di una crisi. La migliore ri-

sposta alla crisi, la pedagogia la può dare solo attraverso una pratica educativa innovativa e trasformativa. Attraverso un proprio atto di solidarietà riformatrice verso un incomprensibile antagonismo con il sistema penitenziario. L'educazione è il presupposto per l'educabilità dell'uomo. Educabilità che si esprime nel movimento naturale di ogni uomo nel realizzare la propria esistenza. L'educabilità è qualcosa di più dell'educazione. È il divenire dell'uomo nell'evento educativo, nel mentre il cambiamento sta avvenendo.

[Binanti, 2011].

“Doing things differently”. È ciò che sostiene Tessa West<sup>1</sup>. E per fare “le cose in maniera diversa” vuol dire pensare anche alle innovazioni metodologiche dell'educazione. Puntare a modalità di apprendimento diverso. Cercare gli strumenti più idonei, anche se questo richiede fatica personale e sforzo economico. Valorizzare le risorse che si hanno. Ciò significa valorizzare il ruolo degli operatori e costruire reti di educabilità (educatori, insegnanti, volontari, agenti di polizia penitenziaria). Costruire dialoghi coraggiosi nelle transdisciplinarietà delle scienze che ruotano intorno al pianeta carcere. Infine, pensare in maniera diversa significa credere che gli istituti penitenziari siano *places of learning*.

## Riferimenti bibliografici

- Beccaria, C. (1994). *Dei Delitti e delle pene*. Milano: Rizzoli.
- Bernasconi, A. (1997). Individualizzazione del trattamento. In *Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo* (a cura di) Grevi, V., Glauco, G., et alii. Padova: CEDAM.
- Bertin, G. M. (1976). *Educazione al “cambiamento”*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bettiol, G. (1966). Il mito della rieducazione. *Scritti giuridici*, II, Padova.
- Binanti, L. (2007) (a cura di). *Identità, educazione, socializzazione. Epistemologie dell'agire comunicativo a confronto*. Manduria (TA): Barbieri Selvaggi.
- Binanti, L. (2011). *I paradigmi cardinali della Soggettualità e della Educabilità*, in U. Margiotta (a cura di). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calderano, B. (1976). La funzione della Pena nella sua evoluzione. *Rassegna di studi penitenziari*, I, 25-34, Roma.
- Cambi, F., Cives, G., Fornaca, R. (1995). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Daga, L. (1994). Sistemi penitenziari. In *Enciclopedia del diritto*. Milano: Giuffrè.
- De Vitis, F. (2011). *Scuola e Carcere. Work in progress*. *Formazione&Insegnamento*, IX, 3, 273-280. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all' UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eggleston, C. R. (1991). Correctional Education Professional Development. *Journal of Correctional Education*, 42 (1).
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Laeng, M. (1986). *I Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta, U. (a cura di) (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2012), *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pacifico, C. (1979). *Pedagogia sociale di Don Milani: una scuola per gli esclusi*. Bologna: EDB.

1 Insegnante e responsabile dell'istruzione in numerose carceri del Regno Unito.

- Shakespeare, W (2013). *Amleto*. Milano: Feltrinelli.
- UNESCO (1995). *Basic Education in Prison*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- West, T. (2005). Doing things differently: a holistic approach to prison education. In WRIGHT R. *Going to teach in prisons: culture shock*. *The Journal of Correctional Education*, 56 (1).



# Temporalità e narratività: per una valorizzazione dei luoghi dell'educazione

## Temporality and narrative: Valorising the places of education

---

Emanuela Fiorentino

Università del Salento  
emanuela.fiorentino@unisalento.it

### ABSTRACT

Narrative and temporality delineate the specificity of life environments intended as education places, which generate opportunities for learning, growth and development of the self. The narrative, meant as meeting and sharing of stories, opens our eyes toward reciprocity and co-evolution. Temporality ensures the continuity of experiences in many life environments (from past to present, in order to build personal future perspective).

Gli elementi della narratività e della temporalità consentono di delineare la specificità degli ambienti di vita intesi come luoghi educativi in grado di generare opportunità di apprendimento, di crescita e di sviluppo del Sé. La narratività, intesa come incontro e condivisione di storie, apre lo sguardo verso la prospettiva della reciprocità e della co-evoluzione, la temporalità garantisce la continuità delle esperienze vissute nei molteplici luoghi di vita (tra passato e presente al fine di costruire la personale prospettiva futura).

### KEYWORDS

Temporality, Narrative, Educational place, Active participation.

Temporalità, Narratività, Ambiente educativo, Partecipazione attiva.

## 1. L'ambiente di vita nella società complessa

I costrutti di ambiente, spazio, luogo e contesto di vita possono essere interpretati alla luce dei molteplici cambiamenti socio-culturali che investono l'attuale società. La complessità dei percorsi di sviluppo identitario, delle relazioni interpersonali e dei processi lavorativi in corso altera profondamente la dimensione costitutiva dello spazio di vita, il quale da luogo di incontro e di scambio diventa luogo di scontro e di chiusura del sé.

Tale svolta nasce dalle molteplici trasformazioni sociali, politiche, economiche, lavorative in corso e dalla difficoltà di delineare delle prospettive idonee a restituire allo spazio di vita la specificità educativa che gli appartiene.

Nello specifico, gli elementi a partire dai quali diventa possibile definire l'ambiente come educativo sono quelli di crescita, sviluppo, incontro, scambio, reciprocità, accoglienza, comprensione, conoscenza, molteplicità, cura. Tali elementi rappresentano i cardini per un'idea di spazio di vita inteso come luogo di sviluppo identitario del soggetto e sono accumulati da un principio fondamentale che regola l'essenza costitutiva dell'uomo e cioè la concezione di *homo complexus*.

L'idea di soggetto come *uno e molteplice* delinea la dimensione fondativa dell'essere umano e cioè l'essere per sé (principio di esclusione) e l'essere per l'altro (principio di inclusione) (Morin, 2002).

Come sostiene E. Morin "nessun altro individuo può dire Io al mio posto, ma tutti gli altri possono dire Io individualmente. Poiché ogni individuo si vive e si sperimenta come soggetto, questa unicità singolare è la cosa umana più universalmente condivisa" (2002, p. 54); nello stesso tempo, la condizione di soggetto comporta la possibilità di includere il Sé all'interno di una comunità, il Noi (coppia, famiglia, associazione, amici) al fine di concorrere allo sviluppo pieno dell'identità umana.

Tale concezione di *homo complexus* presenta all'interno dei risvolti critici fomentati dal contesto sociale contemporaneo sempre più dichiarato in termini di multivariabilità. L'unicità dell'uomo si caratterizza da un lato come egocentrismo e incomunicabilità con l'altro arrivando alle forme dell'egoismo, della chiusura del soggetto su di sé; dall'altro lato, la molteplicità dell'uomo, intesa come apertura all'altro e spirito altruista, si propone come autentico assoggettamento.

Lo sbilanciamento verso un'unica forma (unicità o molteplicità – esclusione o inclusione) comporta delle ripercussioni sui processi di sviluppo dell'uomo, il quale assume le forme di una *soggettività egoica o assoggettata* in grado di muovere esclusivamente all'interno di *spazi liquidi* (Bauman, 2008).

Tale idea di uomo, in contrasto con quella di *homo complexus*, aiuta a comprendere la difficoltà insita per una definizione di spazi di vita intesi come luoghi di crescita, sviluppo, incontro, scambio, reciprocità, accoglienza, comprensione, conoscenza, molteplicità, cura.

L'ambiente assume le caratteristiche del luogo educativo nella misura in cui viene inteso come spazio della condivisione e del dialogo, dell'apertura del Sé all'Altro, mantenendo la specificità propria della soggettività umana.

All'interno di ogni ambiente educativo, la persona diventa protagonista della propria vita, che viene condivisa con l'altro in un percorso di reciproca accoglienza.

L'elemento che consente all'uomo di incontrare la propria storia di vita con quella dell'altro viene rappresentato dalla narrazione; come afferma J. Bruner "[...] anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri la esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappre-

sentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione” (Bruner, 2001, p. 53).

La *narratività* rappresenta l’elemento che consente all’uomo di esplorare il proprio Sé e di condividere parte della personale esperienza con l’altro “è attraverso il processo dialogico, discorsivo che giungiamo a conoscere l’altro, i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli altri impariamo una quantità di cose non soltanto sul mondo, ma anche su noi stessi” (Bruner, 2001, p. 106).

Tale incontro di storie avviene all’interno di spazi, i quali diventano i luoghi della condivisione, della formazione, della conoscenza e della crescita. All’interno di tali spazi si concretizzano i processi di cambiamento della persona, che evolvono nelle dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro.

La *narratività* e la *temporalità* rappresentano, dunque, gli elementi costitutivi dei processi di sviluppo dell’uomo all’interno degli ambienti educativi, concepiti come spazi di incontro di storie (narrazione) e di sviluppo esistenziale (dimensioni temporali) (Bruner 2006; Zimbardo, Boyd, 2009).

La possibilità di tendere verso un processo di sviluppo dell’uomo come *complexus*, come *uno e molteplice* avviene all’interno di spazi condivisi, concepiti come i luoghi della crescita, dello sviluppo, dell’incontro, dello scambio, della reciprocità, dell’accoglienza, della comprensione, della conoscenza, della molteplicità e della cura. Tale processo educativo diventa possibile nella misura in cui gli elementi della *narratività* e della *temporalità* diventano i cardini su cui fondare l’idea di spazio di vita come luogo dell’educazione.

## 2. Modelli narrativi e dimensioni temporali

Le dimensioni della *narratività* e della *temporalità* permettono di delineare l’idea di spazio come luogo all’interno del quale prendono avvio i processi di sviluppo identitario della persona. L’incontro con l’altro e la condivisione dei vissuti, delle emozioni e delle personali esperienze di vita prendono forma all’interno degli spazi di vita e si caratterizzano nel tempo (passato, presente e futuro).

La criticità che caratterizza le dimensioni spazio-temporali, nell’attuale contesto complesso, comporta delle ripercussioni sui processi di sviluppo della persona.

Alla luce delle mutevoli condizioni sociali – economiche – politiche – formative, numerosi studiosi hanno analizzato a fondo le problematiche relative ai processi di cambiamento che investono le categorie dello spazio e del tempo. Lo spazio presenta elementi di *liquidità* e si caratterizza come *non-luogo*, come spazio che produce *identità dissolte* e *lacerate* (Bauman, 2008); il tempo si caratterizza nella forma della *presentificazione del reale*, si afferma, cioè, il cosiddetto *presente egemonico* (Augé, 2009).

Di fronte a tale scenario, ci si chiede a quali condizioni diventa possibile definire l’ambiente di vita come luogo dell’incontro, della condivisione, della reciprocità, dello scambio, della cura, dell’accoglienza. In sintesi, sotto quale forma si concretizza la specificità degli ambienti educativi in grado di generare opportunità di apprendimento, di formazione, di crescita. Tali specificità riguardano tanto i processi volti all’acquisizione della conoscenza e alla promozione delle competenze di vita (all’interno degli ambienti di vita), quanto alla possibilità di costruire percorsi possibili al fine di insegnare all’uomo ad agire all’interno della società complessa.

La condizione di crisi che investe le categorie dello spazio e del tempo si ca-

ratterizza su due binari: difficoltà nel definire percorsi possibili per promuovere la conoscenza pertinente e problematicità nel favorire processi volti a sollecitare la capacità di azione.

Rispetto al primo punto, le condizioni di *liquidità* degli spazi di vita e di *destrutturazione temporale*, rallentano di gran lunga la possibilità di costruire percorsi idonei a favorire la promozione di una *conoscenza pertinente* legata tanto ai bisogni evolutivi del soggetto (unicità del percorso di vita) quanto alle esigenze di un contesto sociale in continua evoluzione (molteplicità e interdisciplinarietà delle conoscenze e delle competenze di vita). Tale forma di conoscenza prende avvio all'interno degli spazi di vita e dichiara la sua essenza nella specificità di tutte e tre le dimensioni temporali.

Rispetto al secondo punto, la precarietà delle condizioni di vita dell'uomo tra ambienti reali e ambienti virtuali e il prevalere della dimensione del *presente egemonico* comportano forti ricadute rispetto alla capacità del soggetto di costruire piani di azione che partono da esperienze passate al fine di strutturare azioni nel presente in vista della costruzione di una prospettiva futura.

Il percorso educativo all'interno degli ambienti di vita muove verso una direzione e cioè quella di recuperare tali criticità (spazio-temporali) al fine di promuovere nell'uomo la conoscenza pertinente e la capacità di agire nella complessità sociale.

Sotto tale profilo, diventa possibile recuperare l'essenza stessa delle categorie spazio-temporali entro le quali si dipana l'esistenza umana. Le dimensioni della *narratività* e della *temporalità* permettono di operare in tale direzione, in quanto esse forniscono le cornici di riferimento entro le quali diventa possibile promuovere la condizione di *unicità* e di *molteplicità* dell'uomo all'interno dei contesti di vita. La *narratività* consente all'uomo di dare forma alla personale esistenza e di ricostruire le esperienze di vita (Bruner, 2006). Le dimensioni della *temporalità* garantiscono al soggetto uno sviluppo esistenziale in termini di progettualità (Zimbardo, Boyd, 2009). Come afferma P. Ricoeur "il tempo diviene umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale" (1988, p. 15).

L'ambiente diventa, così, il luogo che genera opportunità di apprendimento e di crescita nella misura in cui si caratterizza come luogo di incontro, in grado di favorire il racconto di storie di vita vissute nella temporalità dell'esistenza umana.

La spinta *egoica* dell'uomo si riflette negativamente sulla dimensione della *narratività* e causa la condizione di *solipsismo esistenziale*. La chiusura dell'uomo su di sé e la condizione di individualismo ostacolano di gran lunga la possibilità di guardare al percorso di sviluppo identitario come ad un processo caratterizzato dall'incontro di storie vissute nella molteplicità degli spazi di vita, così come la destrutturazione temporale altera la possibilità per l'uomo di costruire la personale prospettiva futura.

Tale percorso diventa di difficile attuazione in quanto sussiste oggi una condizione di *presentificazione del reale*, che altera profondamente la possibilità per l'uomo di realizzare progetti di vita costruiti nel tempo e condivisi con l'altro (Rossi, 2012).

La dimensione temporale emergente diventa quella del presente, al punto da definire la temporalità come caratterizzata dal *presente egemonico*, un presente incessante che non permette di valorizzare la molteplicità delle esperienze di vita del soggetto (Augè, 2009).

### 3. La sistemicità dei luoghi dell'educazione

Gli elementi utili per una definizione di ambiente educativo inteso come luogo all'interno del quale la persona esplica la personale esistenza sono quelli di *co-evoluzione*, di *cura*, di *accoglienza* e di *reciprocità*.

A partire da tali costrutti diventa possibile delineare un percorso educativo volto a valorizzare i molteplici contesti di vita al punto di renderli luoghi in grado di generare opportunità di apprendimento, di crescita e di sviluppo del Sé.

Tali specificità proprie degli ambienti di vita sono fortemente compromesse a causa della complessità dell'attuale contesto sociale. Le molteplici realtà societarie quali la famiglia, la scuola, l'ambiente lavorativo, associativo, sportivo subiscono all'interno una forte frammentazione al punto da divenire luoghi anonimi e disconnessi tra di essi.

A tal fine, E. Morin riflette intorno a tali tematiche e propone una politica dell'umanità ispirata ai principi dello *sviluppo* e dell'*inviluppo* (2012).

Nella prospettiva dello studioso, tali elementi garantiscono la valorizzazione delle specificità dei molteplici ambienti di vita. Lo *sviluppo* viene inteso come apertura verso la dimensione planetaria e globale, l'*inviluppo* consente la promozione della località e della singolarità dei contesti societari. Da questo punto di vista, lo *sviluppo* consente occasioni di *apertura* e di *innovatività*, l'*inviluppo* garantisce *riflessione* e *raccoglimento*.

Tali elementi diventano essenziali ai fini di un discorso volto a delineare le premesse per una valorizzazione dell'ambiente come luogo educativo in grado di generare opportunità di apprendimento, di crescita e di sviluppo del Sé.

I contesti di vita abbracciano così la prospettiva della molteplicità (globalità) e della singolarità (località) e diventano luoghi all'interno dei quali i criteri di base sono rappresentati dalla *co-evoluzione*, dalla *cura*, dall'*accoglienza* e dalla *reciprocità*.

Sotto tale profilo, l'ambiente di vita si configura in termini di sistema e di relazioni; la definizione di ambiente come sistema rimanda ad una concezione di realtà all'interno della quale ogni singolo elemento viene inteso come strettamente interconnesso ad un altro elemento, tanto da esercitarne un'influenza reciproca (Von Bertalanffy, 1971).

Tale sistema corrisponde a criteri non sommativi ed è governato dal principio per il quale *il tutto è più della somma delle singole parti*.

Ogni elemento di un sistema concorre a generare cambiamento e innovazione rispetto all'intero sistema e rispetto ai singoli elementi del sistema stesso; in tal senso, il percorso di vita di una persona, all'interno di un ambiente inteso come sistema, influenza ed è influenzato dai percorsi di vita degli altri componenti di tale ambiente, in un gioco di reciprocità. L'ambiente come sistema di interazioni e di scambi diventa il luogo nel quale i processi di sviluppo, di crescita e di progettazione esistenziale dei singoli membri prendono avvio.

La possibilità per la persona di adempiere al *compito superiore* (progettare la vita) passa attraverso la concezione, appena delineata, di ambiente come sistema; quando ogni singolo membro (elemento) di un ambiente (sistema) entra in un gioco reciproco con un altro membro (elemento) di tale ambiente (sistema), allora il processo di cambiamento e di progettazione di sé si riflette tanto sui singoli membri (elementi) quanto sull'intero ambiente (sistema).

Tale reciprocità diventa l'elemento che conferisce valenza educativa all'ambiente, tanto da esser concepito come luogo nel quale avviene il processo di progettazione esistenziale dell'uomo.

Il *dispositivo* che determina tale incontro reciproco tra i singoli membri di un

ambiente è quello narrativo, le storie di vita raccontate promuovono i processi di crescita e di evoluzione della persona e rappresentano un'occasione di riflessione rispetto alla costituzione del progetto di vita (Bruner, 2006).

L'incontro di tali racconti rappresenta l'essenza stessa del cambiamento che investe l'intero sistema e rimanda alla molteplicità dei significati che l'uomo assegna alle singole esperienze di vita e che si riflettono all'interno dei molteplici ambienti di vita.

Al riguardo, le riflessioni di J. Bruner sulla dinamicità di tali sistemi di significato risultano interessanti, egli afferma "il punto non è se esistano dei significati privati; quello che conta è che i significati costituiscono la base dello scambio culturale. [...] Ed è attraverso il processo dialogico, discorsivo che giungiamo a conoscere l'altro, i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli altri impariamo una quantità di cose non soltanto sul mondo, ma anche su noi stessi" (2001, p. 106).

In tal senso, i processi di interazione, di negoziazione e di narrazione conferiscono dinamicità ai molteplici ambienti di vita, all'interno dei quali l'uomo esplica la propria esistenza e costruisce il personale progetto esistenziale.

La concezione di ambiente, inteso come sistema, sottolinea la valenza educativa di tale realtà, concepita come incontro di storie di vita e terreno fertile per la costruzione dei progetti di vita. Gli elementi della *reciprocità*, della *narratività* e della *progettualità* caratterizzano l'idea stessa di ambiente educativo, inteso come il luogo all'interno del quale l'uomo risponde alla *causa superiore*: progettare la vita.

Tali elementi rappresentano la struttura stessa dell'ambiente: la *reciprocità* rimanda agli scambi comunicativi tra i membri, la *narratività* rinvia alla riflessione e alla costruzione delle singole esperienze di vita ed infine la *progettualità* corrisponde al processo di ri-costruzione di sé e di prospettiva futura (temporalità). I membri di un ambiente entrano in un gioco reciproco l'uno con l'altro, intraprendono un percorso di narrazione di sé e progettano il personale percorso di vita.

### Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica di storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto*, I. Milano: Jaca-Book.
- Rossi, B. (2012). La competenza temporale. Compito formativo. In Chionna, A., Elia, G., Santelli Beccegato, L. (Eds.). *I giovani e l'educazione*. Milano: Guerini Studio.
- Von Bertalanffy, L. (1971). *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*. Milano: ISEDI.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Il paradosso del tempo*. Milano: Mondadori.



# Per una didattica interculturale e una filosofia dell'integrazione tra Scuola e Sanità.

Studio di caso: la cooperazione tra Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", l'Ordine dei Medici di Bari e l'Istituto Professionale "De Lilla" di Conversano (Bari)

## Inter-cultural didactics, multiculturalism and healthcare in the Italian schooling system. A case study of cooperation between the University of Bari "Aldo Moro", the General Medical Council of Bari, and the Secondary Vocational School "De Lilla" of Conversano (Bari)

Pasquale Renna

Università degli Studi "Aldo Moro", Bari  
renna\_pasquale@libero.it

### ABSTRACT

The following research report is the result of a research project in the field of inter-cultural didactics. The project took place in Bari and put forward an inclusive educational system, thus gathering together a secondary school institute, a tertiary education institution, and the local General Medical Council. The aim of the project was that of endorsing the practice of action research among secondary school students and GPs, with particular focus on the issue of including residents with an immigrant background in the Italian social context, as far as healthcare services are concerned.

Il presente contributo tratta di un'esperienza di didattica interculturale che ha visto coinvolti, nell'ottica di un sistema formativo integrato, Scuola, Università e Ordine dei Medici, con l'obiettivo di promuovere un'esperienza di ricerca-azione, a cui hanno partecipato alunni di una scuola secondaria e medici di medicina generale, volta a saggiare il grado di integrazione sociale e sanitaria degli immigrati nel contesto sociale italiano.

### KEYWORDS

Teaching, Inter-cultural programs, Cooperation, Action research, Social inclusion.

Didattica, Intercultura, Cooperazione, Ricerca-Azione, Integrazione sociale.

## 1. Immigrazione e Integrazione: una sfida possibile che passa per la Scuola

Il termine multi-culturalismo è comparso per la prima volta nel 1982, nella Carta dei diritti e delle libertà del Canada e, in particolare, all'art. 27, intitolato: "Patrimonio multiculturale dei Canadesi" (Carta canadese, 1982).

Charles Taylor (1993) ha introdotto tale termine nell'ambito di un dibattito ormai ampiamente esplicito nell'ambito dei sistemi statuali democratici dell'Europa occidentale.

In Europa il dibattito sul multiculturalismo si sviluppa soprattutto come corollario delle conseguenze prodotte dai flussi immigratori, dalle ex colonie dapprima, e dai Paesi più poveri del Pianeta in un secondo momento. L'immigrazione verso l'Europa dei poveri del mondo è considerata come causa sia dei crescenti problemi sociali, sia della crescente diversità culturale, con i relativi problemi di convivenza che questa comporta.

Nel tentativo di interpretare alcuni dei problemi essenziali legati alla questione della convivenza di molti popoli in una società multiculturale, Charles Taylor pone al centro il problema del *riconoscimento*. Egli nota come il bisogno di riconoscimento, a sua volta incentrato sulla questione dell'identità, stia alla base di molte rivendicazioni espresse dai gruppi minoritari nell'ambito degli Stati moderni. Un mancato riconoscimento d'identità può danneggiare l'individuo, ledere la sua autostima e produrre un'immagine umiliante e interiorizzata di sé. L'Autore, tuttavia, pone l'accento sull'intrinseca dialogicità dell'identità della persona, in base alla quale essa non si costruisce attraverso l'isolamento, bensì attraverso l'interazione con l'altro. (Cfr. Bauman, 2003).

Il concetto di *riconoscimento* da lui proposto si fonda sull'affermazione dell'uguaglianza di rispetto delle identità singole nell'ambito della sfera pubblica. Nel concreto, esso può essere realizzato mediante due modelli i quali, sebbene fondati sul medesimo principio di eguaglianza, entrano in conflitto nella pratica.

Il primo modello è quello per cui gli individui hanno diritto di godere uguali diritti civili, sociali e politici. Il secondo modello, per il quale Taylor nettamente propende, è quello per cui gli individui detengono il *diritto alla differenza*, ovvero sono portatori di diritti differenziati i quali realizzino l'eguaglianza mediante il riconoscimento della diversità. (Cfr. Mantegazza, 2006).

Nel primo caso il modello di riferimento statale è quello dello *Stato cieco alle differenze*, che potrebbe essere chiamato anche 'stato neutrale'. Esso ignora proprio quelle diversità che proclama di tutelare attraverso la pratica della neutralità in rapporto alle identità dei gruppi umani in esso compresenti, e finendo per assimilare ogni cultura 'differente' a quella 'dominante'. Lo 'Stato cieco', in tal modo, finisce per perdere la sua proclamata neutralità, dal momento che riproduce e tutela soltanto i valori di una cultura che si impone sulle altre e, di conseguenza, promuovendo la tendenza all'omologazione.

Un sistema statale ispirato ai principi del liberalismo, se questi vengono riferiti solo agli 'uguali diritti', potrebbe essere accusato di essere omologante nonché ispirato ad un principio di uguaglianza che tenga conto soltanto delle procedure di erogazione dei diritti, i quali verrebbero applicati in modo indifferenziato e senza tener conto dei diversi contesti culturali in esso compresenti. La *rigidezza del liberalismo procedurale*, in tal modo, corre il rischio di rendere, col trascorrere del tempo, impraticabile il modello statale che si vorrebbe fondato sull'uguaglianza.

Tale modello, infatti, tiene ferma un'applicazione uniforme delle regole che definiscono i diritti come individuali e indifferenziati, e vede con sospetto i fini collettivi in vista dei quali ogni concreta collettività umana è protesa. Per

questo esso è definito “inospitale verso la differenza”, dal momento che, nei fatti, non dà risposta ad una insopprimibile esigenza delle minoranze: la sopravvivenza e la conservazione della propria cultura, che è un fine eminentemente collettivo.

Nel secondo caso il modello di riferimento statale è quello dello *Stato che pratica una politica di apertura alle differenze*, laddove vengano preservate e coltivate, appunto, le differenze culturali. Un modello di sistema statale di carattere liberale viene da lui definito, pertanto, come *ospitale alla differenza*.

Nel descrivere tale modello, egli chiarisce la distinzione tra diritti fondamentali, inviolabili, i quali devono essere garantiti fino a diventare “inattaccabili”, e privilegi ed immunità, i quali sono importanti, ma possono essere limitati o revocati per motivate ragioni di politica pubblica. Tali ragioni sono alla base della valutazione fondamentale e preliminare al fine di poter decidere quali richieste, da parte di gruppi che si riconoscono facenti parti della medesima cultura, siano ammissibili e quali no.

Tale modello di sistema liberale è, quindi, l'esatto contrario di un sistema meramente *procedurale*: riconosce l'identità culturale e, quindi, mostra uguale rispetto nei confronti di tutte le culture tradizionali, se necessario anche proteggendole.

Un problema significativo, a tal proposito, potrebbe essere quello relativo ai criteri con cui formulare la valutazione di merito dell'accesso ai diritti, in modo da evitare giudizi di carattere etnocentrico. A tal fine va evitato un riconoscimento di diritti fondato sull'accondiscendenza o su un vago principio di solidarietà. All'opposto, è necessario, preliminarmente, approfondire, verificare e persino dimostrare il valore presunto di tutte le culture.

Ci si potrebbe chiedere, in proposito, *quali siano i limiti morali (o i limiti alla tolleranza) di una richiesta legittima di riconoscimento politico per una cultura particolare*, dal momento che il liberalismo è anche un “credo militante”, sostiene Taylor, il quale presuppone paletti e restrizioni.

In proposito, se l'integrità culturale, per la quale è necessario che ogni gruppo umano che si riconosce nella medesima cultura preservi i propri valori, le proprie usanze e pratiche comunitarie, vi svolge un ruolo essenziale, sarà necessario far sì che la domanda di riconoscimento non sia inautentica ed omologante. Ciò presuppone *valutazioni relative al bene della vita* che non siano basate sui soli criteri di giudizio della cultura dominante (nel caso dello Stato liberale cui Taylor si riferisce e la cultura europea). Di conseguenza, tali valutazioni saranno possibili solo dopo che si sarà prodotta una auspicata  *fusione degli orizzonti*, la quale a sua volta consentirà nuove interpretazioni della realtà che apriranno la strada alla formulazione di nuovi giudizi.

Se, dunque, si ritiene necessaria la pratica del riconoscimento delle identità dei gruppi umani nell'ambito della compagine statale, e si ritiene quanto mai opportuno fondarne la necessità su un concetto elevato di dignità umana, tale pratica potrebbe dirigersi in due direzioni concrete: la prima è quella della protezione dei diritti fondamentali ed individuali degli esseri umani; la seconda è quella della presa d'atto delle loro specifiche necessità in quanto membri di gruppi culturali specifici. Tali gruppi non di rado si trovano nella condizione di dover lottare per il riconoscimento dei rispettivi diritti collettivi, nell'ambito di quella che l'Autore definisce una *politica delle differenze*.

Il rischio principale ravvisato da Taylor in rapporto alla politica delle differenze è quello per cui esso comporti l'acquisizione di diritti *esclusivi* per singoli gruppi, come potrebbe avvenire nel caso del riconoscimento all'autodeterminazione. Per questo un'attenta politica delle differenze dovrebbe opporsi tanto al

rischio dell'emarginazione di gruppi identitari quanto al rischio di un'elaborazione di diritti *ad hoc*.

Taylor rimarca il fatto che, qualora declinata come politica per le pari opportunità, la politica delle differenze possa ricomprendere le richieste di legittimità perpetrate da gruppi umani particolari in un orizzonte universale e, al contempo, temperare l'implicita tendenza all'assolutizzazione astratta della bontà dei propri ordinamenti statuali tipica dei Paesi dell'Europa occidentale.

Ora, alla base di simili richieste c'è un principio di uguaglianza universale. La politica della differenza è piena di denunce di discriminazioni, e di rifiuti di una cittadinanza di seconda classe; e questo assicura al principio dell'uguaglianza universale un varco da cui entrare nella politica della dignità (Taylor, 2010, p. 24).

La riflessione pedagogica contemporanea (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, 2013) coglie molto bene la portata della sfida formativa posta da una politica delle differenze che sappia armonizzare la dimensione universale e quella singolare. (Cfr. Margiotta, 1997). Un'autocritica della mono-centricità occidentale e una dura critica di ogni dogmatismo etico e comportamentale diventano, in questa direzione, condizioni indispensabili per una generale riformulazione dei principi della convivenza e per una riorganizzazione dell'esistenza, basata sulla problematizzazione critica dei propri comportamenti, dei propri punti di vista, delle proprie simbolizzazioni, codificazioni, analisi (Frabboni & Pinto Minerva, 1994, p. 565).

La riflessione di Taylor in merito alla relazione tra diritti particolari e diritti universali è stata ripresa ed approfondita da Jurgen Habermas (2008). Alla specifica questione se sia possibile rispondere al bisogno di riconoscimento delle identità culturali nell'ambito di una compagine statale di carattere liberale facendo ricorso ai soli diritti individuali anche laddove le lotte per il riconoscimento presuppongono identità collettive, Habermas risponde affermativamente. Egli definisce, infatti, come co-originarie l'autonomia privata e quella pubblica. Tale co-originarietà si traduce in una peculiare dialettica tra i singoli gruppi e le istituzioni statuali in merito al grado di riconoscimento che lo Stato deve conferire ai diritti particolari. Resta fermo, tuttavia, il principio per cui lo Stato democratico nasce dall'iniziativa, formalizzata dalla Carta Costituzionale, di cittadini di consociarsi in una collettività di soggetti liberi ed uguali.

La Costituzione pone in vigore esattamente quei diritti che essi devono reciprocamente riconoscersi se vogliono legittimamente disciplinare la loro convivenza con strumenti di diritto positivo (Habermas, 2010, p. 63). L'universalità dei diritti costituzionali e, quindi, punto di partenza e, assieme, idea regolativa al fine di inserire, nel quadro del sistema dei diritti, la tutela dei contesti di vita che garantiscano sia la preservazione, sia l'armonica convivenza delle identità. Habermas, comunque, sottolinea come gli Stati liberali dell'Europa occidentale abbiano elaborato una teoria dei diritti che offre ampie garanzie all'individuo a partire, da un lato, dalla trattazione istituzionale dei *problemi* emergenti e, dall'altro, dalla mediazione procedurale degli *interessi* intesa come realizzazione di un sistema di *diritti*.

Nel caso della questione dell'immigrazione, il problema emergente consiste nella legittimità, da parte dei soggetti immigrati, delle condizioni d'ingresso, dal momento che tale legittimità comporta,

come punto di arrivo, la naturalizzazione, ovvero l'ampliamento della collettività definita dai diritti di cittadinanza. Tale questione è direttamente legata a quella dell'assimilazione: la cittadinanza comporta una naturalizzazione in base alla quale il cittadino fa propri i principi culturali che sono alla base del Patto Costituzionale. In tal senso, è possibile distinguere due distinti gradi di assimilazione.

Un primo grado è quello della semplice approvazione dei principi costituzio-

nali. Ciò comporta l'assimilazione del soggetto immigrato, portatore di una *cultura altra*, alla modalità con cui viene istituzionalizzata l'autonomia civica da parte dello Stato accogliente.

Un secondo grado è quello di una disponibilità, da parte del soggetto immigrato, all'acculturazione, ovvero all'adozione di mentalità e prassi comportamentali della società accogliente.

Posto, dunque, che sia chiaro il contesto teorico nel quale si inquadrano i diritti individuali, e possibile promuovere una tutela dei contesti di vita degli individui, i quali devono comunque essere lasciati liberi di scegliere tra le varie opzioni possibili, ivi compresa quella di cambiare i propri riferimenti culturali. Ché, anzi, tale cambiamento diviene inevitabile in casi particolari, come quello degli immigrati di seconda generazione, nati nei contesti di arrivo dei loro genitori.

Per tali soggetti è valido il principio di una doppia appartenenza: da un lato quella alla cultura tramandata dai genitori, e dall'altro quella allo Stato in cui sono nati, organizzato in base a vincoli istituzionali che gli immigrati di seconda generazione hanno assimilato sin dai primi istanti di vita. Per loro si pone in maniera cogente il problema della cittadinanza, ben sapendo, tuttavia, che proprio la loro peculiare condizione comporterebbe necessariamente un ampliamento del concetto stesso di cittadinanza.

Dal momento che agli immigrati non si può chiedere di rinunciare alle loro tradizioni, l'insediarsi di nuove forme di vita potrà eventualmente allargare l'orizzonte interpretativo in cui i cittadini considerano i loro principi costituzionali comuni (Habermas, 2010, p. 100).

Uno dei luoghi istituzionali che si pongono come spazi privilegiati dell'elaborazione di tale concetto ampio di cittadinanza è la *scuola*. In tale ambiente formativo le culture di cui sono portatori soprattutto gli immigrati di seconda generazione si confrontano con un contesto istituzionale preposto alla comunicazione dei fondamentali valori della cittadinanza del Paese accogliente.

Sarebbe auspicabile, dunque, che la scuola predisponesse una mirata progettualità pedagogica, affinché il mutamento di riferimento culturale delle seconde generazioni sia vissuto in modo tale che i due poli della loro doppia appartenenza culturale non entrino in conflitto tra loro.

Tale progettualità pedagogica dovrebbe privilegiare in modo particolare la dimensione dell'ascolto reciproco. Habermas sostiene, a tal proposito, la necessità imprescindibile di una piena integrazione politica delle culture nel contesto statale al fine di evitare derive fondamentalistiche.

Ogni persona va quindi riconosciuta anche (e soprattutto) in quanto membro di una comunità coesa attorno ad una peculiare concezione del bene pubblico. Questa è l'integrazione etica che deve avvenire però a livello privato (o "subpolitico", come dice Habermas): è un genere di integrazione che presuppone rispetto e riconoscimento reciproco, implica un cambio di mentalità e tempi lunghi di realizzazione.

Nell'ambito dell'integrazione etica potrebbe essere implementata, da parte delle istituzioni preposte, un'adeguata progettualità pedagogica. Solo l'integrazione politica, sostenuta costantemente dall'integrazione etica, infatti, produce lealtà verso una comune cultura politica, e prende le mosse sempre da una particolare interpretazione dei principi costituzionali. Tale interpretazione, essendo prodotta ed elaborata a partire da prospettive specifiche, quelle dei diversi Stati, non potrà mai essere completamente neutrale: avrà cioè sempre una sua pregnanza etica.

Si tratta di una sorta di patriottismo costituzionale, il quale si fa anche garante dell'imparzialità e della laicità del diritto rispetto alle varie comunità etiche in-

tegrate a livello non politico. Questo contenuto etico e teso ad orientare in senso positivo il pluralismo culturale presente nelle società contemporanee.

Questi due livelli di integrazione (“etica e politica”, alle quali corrispondono specularmente quelle “privata e pubblica”) devono essere distinti, dal momento che una loro sovrapposizione comprometterebbe l’equilibrio tra le varie forme del vivere (ovvero tra le “concezioni del bene”), cosa che comporterebbe la messa in crisi dello stesso riconoscimento reciproco. Uno Stato di diritto, dunque, sui presupposti sopra citati a proposito dei due livelli di integrazione, può creare le condizioni affinché una cultura si riproduca e si conservi, ma l’individuo deve essere lasciato libero di scegliere: cioè deve poter dire sì o no ad una data cultura, compresa la propria. Solitamente, le culture in grado di sopravvivere sono quelle capaci di trasformarsi *interagendo in un rapporto di contrapposizione/scambio con l’altro*. È da questo processo interattivo che si produrrà un auspicato e progressivo ampliamento dell’orizzonte interpretativo della cittadinanza. Il concetto di assimilazione che ne deriva, pertanto, non presuppone un intento di carattere colonialista. All’opposto, esso è inteso come approvazione dei principi costituzionali, entro un orizzonte interpretativo definito di volta in volta dall’autocomprensione etico-politica dei cittadini (l’integrazione etica che richiede rispetto e riconoscimento reciproco) e dalla “cultura politica del paese” (consenso su Costituzione e procedure integrazione politica). Lo Stato può legittimamente richiedere soltanto tale forma di assimilazione, mentre una assimilazione intesa come grado ulteriore di acculturazione, e come vera modificazione della mentalità originaria degli individui, non può essere pretesa nemmeno dallo Stato.

Per quanto riguarda, invece, il livello dell’integrazione etica, Habermas sostiene la necessità della neutralità dello Stato. Non occorrono diritti di gruppo per integrare la diversità, se la convivenza giuridica delle varie culture è equiparata. A tal proposito, egli suggerisce di realizzare i presupposti (o le procedure) che permettano a tutti pari opportunità senza scivolare in interventi normalizzatori.

La Scuola gioca un ruolo-chiave nel processo di integrazione dei soggetti immigrati (Susi, 1991; 1999; Genovese, 2003; Fiorucci, 2004). A tal proposito, non soltanto è possibile educare all’accoglienza gli studenti, ma, in modo più radicale, come nel caso dell’esperienza di ricerca quivi presentata, una opportuna sinergia tra Università, Scuola e Sistema Sanitario consente di rendere gli studenti protagonisti di esperienze di ricerca che li aiutano a porsi interrogativi circa il grado di inclusione dei soggetti immigrati.

Affinché ciò sia possibile, però, è necessario prendere le mosse da una adeguata legislazione che funga al contempo da griglia di intelligibilità della realtà e da concetto-limite con cui confrontare la situazione attuale. La recente normativa della Regione Puglia rappresenta un interessante modello in tal senso.

## **2. Integrazione degli immigrati nella recente legislazione pugliese tra accoglienza e diritto alla salute**

La Regione Puglia, nel cui ambito è stata condotta l’indagine presentata in questo contributo, nell’anno 2009, con la legge n° 32 “Norme per l’accoglienza, la convivenza civile e l’integrazione degli immigrati in Puglia” ha stabilito, al fine di garantire il diritto alla salute per tutti, la categoria degli stranieri temporaneamente presenti (STP), ovvero di quegli immigrati che, pur essendo sprovvisti dei regolari documenti di soggiorno, hanno comunque diritto alle cure di base.

Recita l’articolo 5:

«Ai sensi dell'articolo 43, comma 8, del regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999 n° 394, a norma dell'articolo 1, comma 6, del t.u. emanato con d. lgs. 286/1998 e recante norme di attuazione del medesimo t.u., coordinato con le modifiche ed integrazioni di cui al regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 18 ottobre 2004, n. 334, la Regione, con la presente legge, individua le modalità per garantire l'accesso alle cure essenziali e continuative ai cittadini stranieri temporaneamente presenti (STP) non in regola con le norme relative all'ingresso e al soggiorno [...] c) gli STP scelgono il medico di fiducia, o il pediatra di libera scelta per i minori, presso il distretto sociosanitario, il quale provvede alla registrazione nel sistema informativo nonché al rilascio del relativo codice STP per sei mesi, rinnovabile. Per i giorni prefestivi, festivi, nelle ore diurne e notturne le prestazioni assistenziali non differibili sono garantite dalle sedi di continuità assistenziale; [...] e) gli STP possono rivolgersi sia alla rete dei consultori familiari che a quella degli ambulatori pubblici territoriali e ospedalieri...» (Regione Puglia, 2009).

Come è possibile notare ad una rapida lettura dell'art. 5 della Legge 32 del 1999, gran parte dei servizi sanitari di base ai quali gli immigrati presenti in Puglia hanno diritto ad accedere viene erogata dai medici di medicina generale.

Ciò è indicativo del fatto che la Regione Puglia sta predisponendo un mutamento strutturale: da un modello avente al centro l'Ospedale si sta gradualmente passando ad un modello basato su una rete territoriale coordinata composta da servizi alla persona, ma anche che il medico di medicina generale sarà tenuto in sempre maggiore considerazione non solo in quanto erogatore di servizi, ma anche e soprattutto in quanto agente di promozione della salute. Per gli immigrati ciò è di importanza fondamentale.

In Puglia, infatti, si sta transitando verso un modello di sanità a rete (Geraci, 2001), di cui la medicina generale, purché opportunamente potenziata, costituirà un'intelaiatura essenziale. Ciò significa che il nuovo modello sanitario non avrà più come asse portante la cura delle malattie e la relativa somministrazione di medicinali, bensì l'erogazione di formazione a stili di vita salubri, di cui si farà mediatore, appunto, il medico di famiglia.

Per i pazienti immigrati, secondo quanto rilevato dall'indagine empirica di cui si dà conto nella presente trattazione, è quanto mai importante relazionarsi con un professionista della salute che si proponga non soltanto come erogatore di cure e medicinali ma come vero e proprio agente di inclusione. Il medico di famiglia, infatti, proprio per la sua capacità di ottenere fiducia dai pazienti con un atteggiamento autorevole ma discreto, è in grado di risolvere i piccoli e grandi problemi legati all'inserimento attivo e partecipe dei soggetti immigrati nel contesto sociale italiano, in cui possano sentirsi attivamente coinvolti nel processo di costruzione di una patria condivisa.

### 3. Il progetto pedagogico

L'Ordine dei Medici di Bari, che ha da diversi anni sta mostrando sensibilità per la tematica dell'accoglienza degli immigrati in Puglia, è stato uno dei tre soggetti che, lavorando in sinergia nell'ottica di un sistema formativo integrato (Frabboni, 2008) assieme a Scuola e Università, si è proposto come Istituzione quanto mai attenta ai problemi di integrazione dei soggetti immigrati.

In seguito ad una pluriennale collaborazione, orientata alla ricerca in ambito interculturale, con la cattedra di Didattica Generale dell'Università degli Studi di Bari (prof.ssa Rosa Gallelli, 2007) e con il dottorato di ricerca in Ambiente, Medicina e Salute (Indirizzo Pedagogia delle Scienze della Salute), è maturato nel corso dell'anno 2013 un progetto di ricerca-formazione, avente come focus il benessere degli immigrati presenti in Puglia nella loro relazione con il medico di medicina generale, rivolto innanzitutto a studenti della scuola secondaria che necessitano di orientamento professionale e, in secondo luogo, ai medici di medicina generale pugliesi.

Questi ultimi sono, già da qualche anno, al centro di un profondo mutamento del sistema sanitario pugliese che sta transitando da un sistema sanitario che pone al centro l'ospedale con i suoi servizi volti a riparare i danni causati all'organismo dai molteplici stili di vita nocivi della *civiltà del benessere* (benessere "turbocapitalista", Ndr.), verso un sistema sanitario che pone al centro la rete sanitaria territoriale imperniata sul medico di medicina generale, che dovrebbe proporsi come obiettivo primario l'educazione del cittadino e del paziente ad uno stile di vita salubre, che procrastini il più possibile l'insorgenza di patologie nell'ottica di una *civiltà dell'essere-bene*.

«I principi che devono informare la programmazione e l'intero sistema sanitario sono esplicitati nella L.R. 25 del 3 agosto 2006 nella quale in particolare, si afferma che la salute è un diritto dei cittadini e la tutela della salute è il fine del sistema sanitario regionale.

I valori costitutivi del modello di sanità scelto dalla regione Puglia sono: universalità ed equità, libertà di scelta, responsabilità collettiva, sussidiarietà, unicità, accoglienza, attenzione ai più deboli, centralità del territorio, approccio integrato, sostenibilità, partecipazione. Il sistema di valori espresso nella Legge, lungi dall'esaurirsi nella sua dimensione formale di semplice comunicazione di affermazioni di principio, propone una serie di indicazioni per la elaborazione di politiche di piano, che pongono al centro non la malattia e gli strumenti tecnici dedicati ad affrontarla ma la persona...». (Regione Puglia, 2007).

Nell'ambito del Pon C5-FSE – 2011-140 (D. Lgs n. 77 del 15 aprile 2005, in attuazione dell'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53: percorsi di alternanza scuola-lavoro), in data 23 aprile 2013, è stato predisposto un progetto di formazione e ricerca rivolto agli studenti del III anno dell'Istituto Professionale per i Servizi Sociali "De Lilla" di Conversano (Bari), dal titolo "Immigrati: diritto alla salute ed equità sociale".

Tale progetto, realizzato tra l'Istituto Scolastico e l'Ordine dei Medici di Bari, è stato volto sia all'inserimento lavorativo degli studenti sia alla rilevazione della qualità delle cure ricevute dai pazienti immigrati irregolari che frequentano gli studi dei medici di medicina generale, a partire da una legge della Regione Puglia che prevede, in base alla Carta di Ottawa, la somministrazione equa e solidale delle cure di base a tutte le persone residenti nel territorio pugliese, ivi inclusi gli immigrati irregolari (STP – Stranieri Temporaneamente Presenti).

Gli studi dei medici di medicina generale prevedono, infatti, la figura di un segretario/assistente di studio che possa ricevere i pazienti e indirizzarli verso il medico di medicina generale, e gli studenti stagisti, a tal scopo, sono stati chiamati ad osservare ed affiancare tale figura professionale. Non solo. Parte integrante ed essenziale di tale attività è consistita nel somministrare un questionario sul tema del benessere dei pazienti immigrati che frequentano gli studi del

medico di medicina generale, predisposto con l'ausilio del ricercatore universitario.

Il progetto, che ha coinvolto 19 studenti delle classi III A e B dell'Istituto "De Lilla", ha previsto i seguenti **obiettivi**.

**Obiettivo 1.** Rilevazione del punto di vista dei professionisti della salute (medici di medicina generale) in merito ai bisogni degli immigrati, con particolare riferimento al loro livello di inclusione sociale e sanitaria.

**Obiettivo 2.** Rilevazione del punto di vista degli immigrati, con particolare riferimento a quelli irregolari, in merito all'esplicitazione delle proprie esigenze di salute e al relativo livello di inclusione sociale.

Il progetto si è poi articolato nelle seguenti **fasi** di sviluppo.

**Fase 1.** Sensibilizzazione e orientamento all'inserimento in azienda (svolte dal docente dell'Istituto che svolge la funzione di tutor didattico – prof.ssa Giulia Monteleone, e dal ricercatore universitario – dott. Pasquale Renna PhD che, in qualità di tutor aziendale, per conto dell'Ordine dei Medici predispone una specifica formazione agli studenti finalizzata a prepararli al nuovo ambiente di apprendimento in cui agiscono durante lo svolgimento dello stage). L'Ordine dei Medici di Bari, con l'ausilio del ricercatore universitario, si fa carico delle ore di formazione erogate agli studenti, durante le quali non solo egli opera come formatore, ma segue gli studenti durante lo stage. Dal momento che lo stage si svolge presso gli studi dei medici di medicina generale della provincia di Bari, la funzione del ricercatore universitario consiste:

1. Sensibilizzare, nell'arco delle 40 ore previste dal progetto, degli studenti che dovranno svolgere lo stage presso gli studi dei medici alle tematiche che, nello specifico, dovranno affrontare con gli stessi medici: studio e ricerca sulla qualità dell'integrazione sanitaria degli immigrati irregolari presso i medici stessi, dal momento che una legge della Regione Puglia prevede che gli immigrati irregolari ricevano assistenza medica di base al pari di tutti gli altri residenti in Puglia, a partire dal principio del diritto universale degli esseri umani alle cure sanitarie di base. L'opera di sensibilizzazione consiste nello svolgimento, assieme al gruppo degli studenti stagisti, di attività specifiche volte a sottolineare il diritto universale alle cure mediche di base di tutti gli esseri umani, come stabilito dall'ONU e dalla Carta di Ottawa.
2. Guida all'elaborazione da parte degli stagisti, in seguito alla fase di sensibilizzazione, di un questionario a risposta chiusa, da somministrare, assieme ai medici di medicina generale, agli immigrati irregolari ovvero stranieri temporaneamente presenti (STP) che frequentano i loro studi. Tale percorso si è svolto dall'8 maggio 2013 al 24 maggio 2013. In tale fase, sono stati previsti due incontri con medici di medicina generale che hanno svolto esperienze significative di assistenza e cura agli immigrati e, in particolare, si sono occupati di problematiche relative all'educazione sessuale.

**Fase 2.** Stage presso gli studi dei medici di medicina generale della provincia di Bari (Noicattaro, Polignano a Mare, Conversano, Mola di Bari), per un monte ore complessivo di 80 ore (due settimane). Durante tale fase gli stagisti, guidati dal ricercatore universitario e dal docente tutor scolastico, hanno avuto modo sia di prendere confidenza con l'attività della segreteria del medico di medicina generale, sia di somministrare i questionari agli immigrati.

In tale fase il ricercatore ha svolto le funzioni di:

- pianificazione e facilitazione dei percorsi di inserimento e apprendimento degli stagisti negli studi dei medici di medicina generale;

- garantire la qualità e l'efficacia del percorso di formazione co-progettato tra Scuola e Sistema Sanitario Territoriale della provincia di Bari;
- verificare e valutare i progressi degli studenti e l'efficacia del percorso formativo.

**Fase 3.** Elaborazione dei dati e discussione dei risultati conseguiti (periodo maggio/agosto 2013).

L'intero progetto può essere riepilogato come segue:

- laboratorio in classe;
- formazione con i medici di medicina generale della città di Bari;
- costruzione del questionario da somministrare agli immigrati STP presso gli studi dei medici di medicina generale;
- fase 1: sensibilizzazione e orientamento (ore complessive: 40) e stage presso gli studi dei medici di medicina generale della provincia di Bari;
- fase 2: stage in azienda/e (ore complessive: 80);
- conclusione: elaborazione dei dati e discussione dei risultati della ricerca.

Gli obiettivi del questionario sono stati i seguenti: indagare problemi ed esigenze dei pazienti immigrati nel rapporto con i Medici di Medicina Generale (MMG); rilevare le principali problematiche di salute evidenziate dai pazienti immigrati, in particolare STP, nel rapporto con il medico di medicina generale.

Il questionario si trova tuttora in fase di elaborazione.

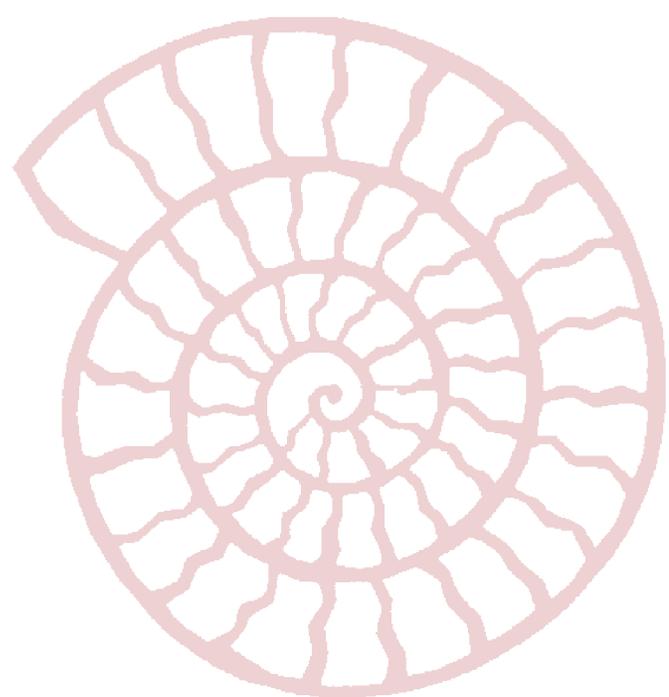
### Conclusioni

La collaborazione tra medici di medicina generale, ricercatori universitari e docenti scolastici nell'ottica di un sistema formativo integrato si rivela un campo quanto mai fecondo al fine di promuovere una progettualità pedagogica che si proponga come efficace sia per quanto attiene la formazione degli studenti e la ormai urgente tematica di un loro efficace orientamento professionale, sia per quanto attiene alla formazione dei medici, a loro volta chiamati, proprio dall'urgenza dei tempi attuali, a ricevere un'adeguata formazione perché siano a loro volta formatori di cittadini in grado di tutelare la salute personale e, soprattutto, quella comunitaria ed ambientale.

### Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2003). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.
- Carta canadese dei Diritti e delle Libertà* (1982). <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/charter/>. URL consultato il 25/12/2013.
- Fiorucci, M. (2004). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1994, 2000). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo integrato*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli, R. (2007). *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Geraci, S. (2001). Il profilo di salute dell'immigrato tra aree critiche e percorsi di tutela. *Annali di medicina interna*, 16.

- Habermas, J. (2008). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Habermas, J. (2010). *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*. Torino: Einaudi.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale: tracce, pratiche, e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Regione Puglia (2007). *Progetto di piano regionale di salute* (delib. G. R. 553). <[http://www.regione.puglia.it/drag/web/files/generale/55\\_PRS\\_Piano\\_regionale\\_della\\_salute.pdf](http://www.regione.puglia.it/drag/web/files/generale/55_PRS_Piano_regionale_della_salute.pdf)> URL consultato il 25/12/2013.
- Regione Puglia (2009). *Legge regionale 4 dicembre 2009, n. 32 "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia"*. <[www.asgi.it/public/parser\\_download/save/legge.regionale.puglia.4.dicembre.2009.n.32.pdf](http://www.asgi.it/public/parser_download/save/legge.regionale.puglia.4.dicembre.2009.n.32.pdf)>. URL consultato il 25/12/2013.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Taylor, Ch. (1993, 2010). *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi.





# LabCity. Un laboratorio creativo sulla cittadinanza per dare voce ai Minori Stranieri Non Accompagnati

## LabCity. A creative laboratory on citizenship to give voice to Unaccompanied Minors

---

Lucia De Marchi

Università Ca' Foscari, Venezia

info@luciademarchi.it

### ABSTRACT

This paper presents a workshop on citizenship that is a fieldwork component of a PhD dissertation. The workshop lasted for three days during which, thanks to the use of didactic techniques and activities, Unaccompanied Minors were made able to debate on citizenship – both from a legislative point of view and from the perspective of active citizenship. The minors participated the discussions and produced original works and, through them, they expressed their idea of future both as individuals and as citizens. What follows is the summary of results obtained from the analysis of this fieldwork experience.

Ai fini della ricerca sul campo per la tesi di Dottorato, è stato progettato un laboratorio creativo sulla cittadinanza, suddiviso in tre giornate, in cui i Minori Stranieri Non Accompagnati si sono confrontati sul tale tema sia in senso legislativo, sia in senso di cittadinanza attiva, con tecniche didattiche e attività varie. I ragazzi con la partecipazione alle discussioni e con i loro lavori, hanno espresso la loro idea di futuro sia come persone, sia come cittadini. Qui si riporta in sintesi dei risultati ottenuti dall'analisi dei dati di questo laboratorio.

### KEYWORDS

Citizenship, Minors, Training, Autonomy, Responsibility.

Cittadinanza, Minori, Formazione, Autonomia, Responsabilità.

## 1. Introduzione al *LabCity*

Nell'ambito della fieldwork per la tesi di Dottorato, al fine di capire le problematiche e le effettive prospettive future dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia, è stato creato uno spazio tutto loro, dove si potessero esprimere in assoluta libertà. Riprendendo il pensiero di John Dewey (2004), *learning by doing*, si è ritenuto che l'ambiente laboratoriale avrebbe consentito ai ragazzi di poter esprimere la loro opinione su un'idea di futuro, ma anche di apprendere mediante momenti e attività diversi fra loro, nuove conoscenze in termini di lessico, formulazione di proposte, discussione e confronto (Tessaro, 2002; Studi Zancan, 2010) su temi comuni riguardanti la cittadinanza (La Bella M., Santoro P., 2011). La prima versione del *Laboratorio Creativo sulla Cittadinanza (LabCity)* è stata formulata con i seguenti requisiti:

Elementi <i>LabCity</i>	Descrizione
Destinatari	Minori Stranieri Non Accompagnati - MSNA
n.ro minori/gruppo	Variabile per contesto
Età	15 - 17 anni
Sesso	M
Finalità	Immaginare il proprio futuro di adulto e cittadino
Obiettivi generici	1) immaginare il proprio futuro in termini di aspettative e prospettive; 2) ragionare sul concetto di cittadinanza da un punto di vista normativo; 3) ragionare sul concetto di cittadinanza attiva;
Obiettivo generale	Far esprimere i MSNA sulla propria idea di futuro, non solo come persone, ma anche come cittadini
Scopi	Promuovere il confronto sulla cittadinanza attiva e su concetti inerenti
Durata singolo test	3 giornate consecutive (2-3 ore ogni giorno)
Metodologia	Laboratorio creativo

## 2. Analisi brainstorming iniziale e finale

I termini chiave utilizzati nel BI e in parte nel BF, nei vari contesti studiati, hanno fatto emergere durante la fase di analisi degli items associati a particolari categorie. Si parla di analisi di item perché i ragazzi non solo hanno scritto parole singole, ma anche espressioni più elaborate, fino ad arrivare a vere e proprie definizioni delle keywords. Dall'elaborazione degli items in matrici e dalla successiva analisi condotta con l'ausilio di MAXQDA (De Gregorio, Lattanzi, 2011) sono state evidenziate delle categorie come: *viaggio, studio, lavoro, sentimenti*. L'analisi di quanto espresso dai ragazzi nei vari cartelloni di BI e BF, non è stato elaborata in termini di analisi quantitativa, ma piuttosto qualitativa. Questo al fine di comprendere nel BI quali conoscenze pregresse e associazioni i MSNA erano in grado di esprimere rispetto ad un termine specifico. Successivamente verificare, dopo tre giornate di laboratorio, se i concetti espressi fossero più elaborati.

### 2.1 Analisi della keyword "straniero"

Confrontando gli items emerge che questi minori hanno saputo esprimere un concetto elaborato, una *definizione* di chi sia uno straniero, facendo riferimento alla propria storia personale: "sono straniero", "1) lo straniero è una persona che viene da lontano", "è una persona che risiede in un altro paese". Dando an-

che un giudizio personale rispetto questo termine: “non mi piace la parola straniero”, “mi piace la parola migrante”. Nel BF sono state espresse delle frasi che hanno evidenziato anche il lavoro svolto nei tre giorni di laboratorio. “Io sono italo ghana” è stato scritto da un ragazzo del gruppo di Firenze, che era stato colpito dalla lettura della lettera di Lamia. Ma anche il concetto di residenza e di cittadinanza è stato più volte ripreso dai ragazzi nelle loro associazioni alle keyword “straniero” durante il BF: “una persona che risiede in un altro paese”, “io sono straniero perché non sono cittadino di questo paese”. L'altra categoria che si è evidenziata nel BI è stata quella del *viaggio*. Gli item scritti sono stati eterogenei fra di loro, ossia, rappresentati da singoli vocaboli “visitatore, commiato, mare” o da espressioni più complesse come quella di un minore di Bari che ha fatto un riassunto del suo viaggio migratorio “io sono arrivato nell'anno 2011, nel mese di luglio in Italia – Bari Japigia comunità [Idra]. Qua ho conosciuto sei stranieri non capivo l'italiano però pochi mesi dopo ho imparato a parlare con gli stranieri”. Oltre alla categoria già descritta “definizioni”, sono state fatte varie associazioni che rinviano al *lavoro*. “Per arrivato in Italy lavoro”, “vuole sempre lavorare”. Si evidenziano anche situazioni di precarietà: “forti senza lavoro (alcuni)”, “perché non c'è lavoro in Italia”. Altre categorie emerse nell'analisi del termine “straniero” rinviano alla sfera degli *affetti-sentimenti* e a quelle dell'*integrazione e dell'accoglienza* in Italia. Per quanto riguarda la prima coppia di categorie, vengono associati al termine straniero, nella fase di BI termini che riguardano l'amicizia “amici, fratelli, tutti amici”, l'attaccamento al proprio paese “amico dell'Afghanistan”. Nel cartellone del BF viene solo scritto “stress”, come stato d'animo. Per l'altra coppia quella dell' “integrazione/accoglienza” dà un feedback rispetto a quello che i ragazzi vivono come la loro attuale condizione. Loro si trovano in una “comunità per minori”, ma in qualche caso questa sistemazione genera un clima d'insofferenza: “siamo stanchi in questa comunità”, “comunità [...] è bruttissima”. E in alcuni contesti specifici l'integrazione non è sempre serena: “a tante persone in Sicilia non [piacciono gli] stranieri”.

## 2.2 Analisi della keyword “ragazzo”

I cartelloni BI e BF delle keyword “ragazzo” sono stati quelli che hanno totalizzato un maggior numero di items. Questo dato è da collegare alla fascia d'età dei minori (16 – 17) che hanno partecipato e che qui si sono descritti nelle loro caratteristiche peculiari e anche usando l'ironia per farlo. Nel BI sono state espresse 12 categorie fra cui quelle di *attività* (19), *definizione* (10), *ironia* (8) e *studio* (8) che hanno registrato il numero di items più numerosi. Nelle definizioni viene evidenziata da vari items la narrazione di sé, il vedersi rispecchiati in quella categoria: “Io sono Anass”, “sono il maggiore adesso in questa comunità”, “Io sono Anass vengo dal Marocco io adesso sto in Italia ciao a tutti”. Nel cartellone del BF, sono state espresse ulteriori definizioni di “ragazzo”. Affermando che un ragazzo della loro età è un adolescente ed è un “ragazzo della mia età che si vuole divertire”. Quindi i minori che hanno partecipato al LabCity si sentono rappresentati da questa categoria. Ma c'è stato anche un caso di un minore forse neo-maggiorenne, che ha affermato un concetto più maturo: “Non sono un ragazzo io sono un uomo”. Tutti loro poi frequentano la scuola o corsi di alfabetizzazione e quindi descrivono questa situazione con item molto semplici formati da una sola parola (studiare, scuola), oppure, da espressioni più compiute come la “maggior parte non ha voglia di studiare”, descrivendo l'atteggiamento di svogliatezza che accompagna gli adolescenti nel loro percorso scolastico. La categoria quella dello “studio” ritorna anche nel BF, dove viene descritto il grado di scuola

che si sta frequentando “Scuola terza media, Scuola seconda media capo”. Il ragazzo è definito poi come “una persona che va a scuola che studia” e che è “molto intelligente”. È interessante notare il cambiamento degli items associati alla categoria *affetti*. Se nel BI dello straniero erano gli “amici” a prevalere, qui compaiono anche le figure femminili della madre “io madre amo” e della fidanzata “ragazza, morosa”. Da sottolineare poi che nella categoria *diritti umani*, che appare nel brainstorming del termine “ragazzo”. Le associazioni compiute dai minori sono state quelle: “no respect; vivere in pace; i minorenni non hanno diritti; i minori si devono rispettare”. Da cui emergono due sentimenti contrastanti. Da una parte, i minori affermano che nella loro condizione non si sentono rispettati “no respect; i minorenni non hanno diritti”. Dall’altra c’è la voglia di affermare invece il fatto che i minorenni devono essere protetti “i minori si devono rispettare”.

### 2.3 Analisi della keyword “adulto”

La persona adulta viene definita con termini della propria lingua madre “cahha” e il suo contrario “ghin” (piccolo). Poi vengono definiti i caratteri di una persona adulta, che si presenta alto, grande, sposato e che è soprattutto un uomo. Per i ragazzi questo passaggio avviene alla maggior età con il compimento dei “18 anni”. E rispetto a questo stadio della vita i minori si accostano con sentimenti diversi: “mi piacerebbe essere adulto”, “siamo adulti”. Quest’ultima espressione è stata scritta da uno dei ragazzi della comunità di Catania, che attendeva i documenti per poter uscire dalla comunità. Quindi l’essere adulto viene equiparato alla maggior età, facendo un’associazione anagrafica fra i due termini. Un altro minore della realtà di Trento invece si è spinto più in là nel definire un adulto, scrivendo che “prende in mano la sua vita”. Nel BF riguardo alla categoria *lavoro*, i minori hanno esplicitato quali professioni vorrebbero svolgere: “lavoro come informatico”, “lavoro come autista”. E hanno ribadito una volta in più che “tutti gli adulti vogliono il lavoro”. Nei cartelloni BI e BF, appare la categoria *futuro*, in cui i minori hanno espresso i loro desideri, progetti raccontandosi in una prospettiva di persone che diventeranno maggiorenni e adulte. Oltre ai ragazzi che sognano un lavoro e quindi un futuro in Italia: “il mio futuro è una famiglia ed abitare in Italia”. C’è chi invece vuole ritornare nel proprio paese d’origine: “voglio andare in Albania”, “andrò fra 8 anni in Bangladesh”. Infine, per quanto riguarda la categoria *diritti umani*, sono stati espressi una serie di diritti-doveri che la figura di un adulto dovrebbe assumere nei confronti dei minori e dei bambini in particolare: “must take care of the children”, “adult respect children”, “take care”, “respect”.

### 2.4 Analisi della keyword “cittadino”

La keyword “cittadino” è stata interessata da tutti e cinque i contesti studiati. Le difficoltà iniziali da parte dei ragazzi sono state quelle di capire il significato delle parole “cittadino”. Alcuni ragazzi conoscevano il termine in inglese “citizen” e lo associavano al “passaporto”. Altri non riuscivano a capire proprio la parola e quindi li aiutavano, operatori, conduttore e altri ragazzi, a tradurre anche l’ausilio di vocaboli tascabili. Chi è un “cittadino” per questi minori che hanno partecipato al LabCity? Può essere un semplice “noi”, inteso come insieme di minori provenienti da tanti paesi. Altri invece si qualificano e affermano la loro identità: “Io sono Abdul vengo dall’Egitto”, “vengo dall’Egitto. Ciao a tutti”, “Io sono un cittadino dell’Albania che abita in Italia”. Nel BF, oltre a definizioni generiche del concetto cittadino, si associano altre caratteristiche che secondo i ragazzi denoterebbero con più precisione questo termine “è una persona nata ed è residen-

te in una città”, poi è una “grande persona adulta”. Inoltre un cittadino diventa “una persona che aiuta chi sta male”, riprendendo e sviluppando il concetto di solidarietà che era stato illustrato nel corso della discussione sulla cittadinanza. Allo stesso tempo “è una persona che condivide”, che quindi partecipa anche questo è un concetto espresso nel BF. Anche nella categoria *diritti umani* viene ribadita l’associazione per cui i cittadini sono esseri umani e in quanto tali portatori di diritto: “Tutti hanno diritto di essere cittadini”, “tutti sono cittadini del mondo”. Interessante notare per quanto concerne le *attività*, come nel BF ci sia stato un incremento di items ripresi dalle discussioni fatte con i ragazzi, per cui un cittadino diventa una persona che “vota”, che “rispetta i diritti e i doveri” e che ama “il proprio paese”. Allo stesso tempo un cittadino “partecipa” alla vita pubblica, facendo “tante cose” e aiutando la propria famiglia.

### 3. Analisi schede ed elaborati

Dalla codifica effettuata sulle schede lavoro con MAXQDA vengono evidenziati particolari codici. Innanzitutto *MSNA e relazioni affettive* con cui si evidenzia il rapporto che questi minori hanno con la propria rete parentale, con gli amici, ma anche il loro desiderio di formarsi una famiglia in futuro. Dal complesso dei lavori consegnati, viene ribadita la voglia di “sposare a e avere figli” [BA\_4], oppure di ritrovarsi con i propri amici e tutti assieme festeggiare [CT\_10]. Altri, invece, pensano ad avere una vita più semplice e divertirsi [FI\_5] e di non avere figli per il futuro [VE\_2\_6], [VE\_2\_5]. Per quanto riguarda il codice *MSNA e rete parentale*, è forte la volontà di aiutare la propria famiglia rimasta nel paese d’origine. Per esempio [BA\_4] scrive: “aiutare anche mia famiglia mia mamma” e [FI\_7] “lavorare anche lì con la mia famiglia e con i miei genitori. Essere una grande famiglia mi piace molto”. Ma rete parentale significa anche assenza e nostalgia come in [VE\_1\_3]: “una famiglia, mamma, [papà], fratello, sorella, io non ce sono”.

CODIFICA SCHEDE ELABORATO		CODICE: MSNA E RETE PARENTALE		
BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	644 723	COSE ANCHE A AIUTARE MIA [COSE ED AIUTERO' ANCHE LA MIA] FAMIGLIA, MIA MAMMA.	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	552 724	DOPO ANADARI MAROCCO [DOPO UNA MACCHINA E DOPO VADO IN MAROCCO] TOTTO A POSTO CON LA FAMIGIA SOLDE: C'è TUTTO [TUTTO SISTEMATO CON LA FAMIGLIA E CON I SOLDI: C'E' TUTTO]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_2	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	506 540	O PER AIUTARE [LA] MIA FAMIGLIA E	BARI_ELABORATI MSNA

Nell’analisi delle schede sono stati rintracciati vari elementi codificati come *giudizi e aspettative future*. Sono frasi, espressioni con cui i MSNA hanno manifestato la loro idea di futuro. Alcuni ragazzi hanno espresso una condizione generica delle loro prospettive future: “Da dieci anni sarò una grande persona” [BA\_4], “Fare tante cose” [BA\_1], “Avere una bella vita” [Ve\_2\_1]. Altri ragazzi invece hanno espresso in modo più particolareggiato la loro idea di futuro: “Io sono creatore di macchina di Alfa Romeo” [CT\_9], “[Io vivo in Italia quindi vorrei una casa in Sicilia, a Catania]” [CT\_8].

CODIFICA SCHEDE ELABORATO				CODICE: GIUDIZI E ASPETTATIVE FUTURE		
BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (GIUDIZI) E ASPETTATIVE FUTURE	412	485	DA DIECI ANNI IO [SARÒ] UN GRANDE [SARÒ] UNA PERSONA [IMPORTANTE] PERSONE	BARI_ELABORATI MSNA	
BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (GIUDIZI) E ASPETTATIVE FUTURE	588	642	E AVERE DA CASA [AVERE] TANTE [AVRO'] UNA CASA E TANTE ]	BARI_ELABORATI MSNA	
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (GIUDIZI) E ASPETTATIVE FUTURE	456	616	10 ANNI TOROVA UN LAVORO DOPO CASA [FRA 10 ANNI TROVO UN LAVORO, DOPO UNA CASA] DOPO MACHIANA DOPO ANADARI MAROCCO [DOPO UNA MACCHINA E DOPO VADO IN MAROCCO]	BARI_ELABORATI MSNA	

I lavori che i MSNA vorrebbero fare nel loro prossimo futuro sono molto legati alle opportunità formative (Margiotta, 2006; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012) che il territorio offre. Dopo la licenza media, questi ragazzi saranno iscritti a corsi di formazione o scuole professionali per apprendere un mestiere in modo tale che possano inserirsi nel mondo del lavoro in tempi brevi mediante stage, contratti di apprendistato. L'incognita è sempre il tempo a disposizione di questi minori per formarsi. Molti non riescono a finire i corsi di formazione e quindi s'immettono nel mercato del lavoro con scarse qualifiche, a volte solo con la licenza media. Solo in un caso, un minore ha espresso il desiderio di diventare medico e quindi di volere proseguire indirettamente gli studi fino all'ottenimento della laurea. Altri ragazzi vorrebbero poter ricoprire ruoli o incarichi diversi dal semplice cameriere o meccanico, come l'impiegato di banca, l'informatico e al grande chef, sfruttando i futuri studi che faranno.

	ELABORAZIONE SCHEDE			CODICE	MSNA E LAVORO
BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (MSNA E LAVORO)	485	525	FARA' APROVARE ILAVORO [AVRO' UN LAVORO]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (MSNA E LAVORO)	873	952	Dal suo disegno poi mi ha raccontato che in Egitto ha fatto il <b>dipinto e edile</b>	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (MSNA E LAVORO)	456	480	10 ANNI TOROVA UN LAVORO	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (MSNA E LAVORO)	726	910	NON COME PRIMA NO C'E' LAVORO. BARI [NON COME PRIMA CHE NON C'E' LAVORO. A BARI] ANDATO LAVRNCIA TOROVOTO AN LAVORO MOLTO [CERCERO' UN LAVORO.TROVERO' UN LAVORO BUONO] PEN <b>MECANICO</b>	BARI_ELABORATI MSNA

#### 4. Analisi discussione sulla cittadinanza

Alla comprensione della lettera di Lamia, nei vari contesti sono stati dedicati dai dieci ai venti minuti, con alcuni interventi e/o interruzioni<sup>1</sup>. Di solito la discussio-

1 In questo paragrafo verranno riportate sono le trascrizioni audio delle discussioni dei contesti dove mi è stato concesso di effettuare la registrazione: Firenze, Catania e Venezia secondo test.

ne iniziava con la domanda: “Ma voi cosa ne pensate di quello che ha scritto Lamia?”. A volte ci sono state risposte immediate ed articolate (Bertozzi R., 2012; Colmegna, Palonari, Vecchiato, 2010; Corradini L., 2009). Ad esempio, a Venezia, nel secondo test un ragazzo ha iniziato a spiegare la lettera e da qui è nata la discussione che ha coinvolto una parte dei ragazzi, mentre alcuni non vi hanno preso parte o per distrazione personale o perché avevano un livello troppo basso di conoscenza della lingua per esprimere un loro parere.

...FINE LETTURA	70	00:13:46.090	Allora cosa pensate?
...DOMANDA	71	00:13:53.463	che cosa ha scritto Lamia?
...DOMANDA	72	00:14:03.090	che cosa avete capito?
...COMPRESIONE MSNA	73	00:14:05.526	Mivlud: lei ha scritto io sono italiana non sono straniera
...DOMANDA	74	00:14:12.297	lei è straniera o lei è italiana?
...COMPRESIONE MSNA	75	00:14:14.622	Mivlud: lei è italiana. I genitori di lei sono
...DOMANDA	76	00:14:19.425	Dove sono nati i suoi genitori?
...COMPRESIONE MSNA	77	00:14:20.931	Shifrin: in Marocc, ma lei è nata in Italia
...DOMANDA	78	00:14:24.359	Allora lei cosa chiede?
...COMPRESIONE MSNA	79	00:14:27.030	Mivlud: lei non vuole essere chiamata straniera

LAB\_CITY\_VENEZIA\VENEZIA1\_2TEST , [70 – 79]

I ragazzi che sono riusciti a partecipare alla discussione hanno affermato che Lamia ha ragione a non voler essere chiamata straniera perché è nata in Italia, ha amici italiani e va a scuola in Italia. Mettendoli di fronte alla prospettiva futura che questa ragazza potrebbe essere loro figlia fra alcuni anni a ritornare a casa da scuola, oltre a qualche illarità, i minori si sono espressi ribadendo che i figli nati in nel nostro paese dovrebbero avere il diritto ad essere cittadini.

...RIFLESSIONE MSNA SULLA	120	00:18:04.364	ha ragione
...DOMANDA	121	00:18:06.820	
...DOMANDA	122	00:18:08.176	
...RIFLESSIONE MSNA	123	00:18:18.383	perché quando una ragazza è nata in Italia
...MSNA E CITTADINANZA	124	00:18:25.068	
...INTERRUZIONE ATTIVITA'	125	00:18:27.316	
...RICHIAMI AI RAGAZZI	126	00:18:32.671	
...RIFLESSIONE MSNA	127	00:18:35.230	perché i miei figli nascono in Italia per me sono italiani

LAB\_CITY\_VENEZIA\VENEZIA1\_2TEST , [120 – 127]

Ci siamo chiesti, quindi, “Chi è un cittadino?”. I ragazzi hanno risposto che un cittadino è una persona che è nata in Italia e che la differenza fra uno straniero e un cittadino è sapere la lingua e capire “come funziona qua” e che “non si capiscono” le leggi locali.

...DOMANDA	13	00:01:24.499	Chi è un cittadino?
...DOMANDA	14	00:01:27.484	
...DOMANDA	15	00:01:33.813	che cosa significa per voi?
...MSNA E CITTADINANZA	16	00:01:42.162	perché è nata in Italia
...CITTADINANZA PER	17	00:01:52.427	Che differenza c'è fra Lamia straniera e Lamia cittadina?
...DOMANDA	18	00:02:06.163	
...DOMANDA	19	00:02:11.981	
...PAUSE BATTUTE	20	00:02:13.701	
...DOMANDA	21	00:02:15.609	c'è differenza tu sei straniero. Lingua, come funziona qua.
...DIFFERENZA DI LINGUA	22	00:02:33.592	non si capiscono le leggi...
...DIFFERENZA DI I FIGGI			

LAB\_CITY\_VENEZIA\VENEZIA2\_2TEST , [13-22]

Successivamente affrontando il tema dei diritti e dei doveri dei cittadini, i ragazzi si sono soffermati soprattutto sul diritto al lavoro, tema che sentono particolarmente importante visto che l'avvicinarsi della maggior età e il loro scopo principale è quello di trovare un lavoro e guadagnare soldi.

..ILLUSTRAZIONE DEI	41	00:04:59.368	dritto al lavoro
..COMMENTI MSNA SUI	42	00:05:05.674	si, si è un problema
..COMMENTI	43	00:05:08.157	Dovrebbe essere un lavoro
..COMMENTI MSNA SUI	44	00:05:10.457	eh
..COMMENTI	45	00:05:13.931	dopo i 18 anni non c'è lavoro
..COMMENTI	46	00:05:23.326	e pensa che io ne ho più di 30...
..MSNA E LAVORO	47	00:05:25.773	Non hai un contratto di lavoro?
..MSNA E LAVORO	48	00:05:29.632	No non ho un contratto di lavoro
..COMMENTI MSNA SUI	49	00:05:35.185	Perché non comprare un contratto?
..DISCUSSIONE SUI	50	00:05:51.667	Non si può comprare perché devi essere assunto
..MSNA E LAVORO	51	00:05:57.282	Tu guarda non c'è lavoro
LAB_CITY_VENEZIA/VENEZIA2_2TEST , [41 – 51]			

La discussione a Catania (Acireale) è avvenuta in una mattinata di particolare tensione fra ragazzi e comunità. La maggior parte di loro era uscita senza nessun permesso per andare in centro a cercare lavoro e come gesto di protesta per i documenti che non arrivavano. Con i pochi ragazzi presenti si è discusso del contenuto della lettera di Lamia e i ragazzi concordavano nel rivendicare la cittadinanza italiana per un bambino nato nel nostro paese. Invece loro sono nati in altri paesi e quindi sono stranieri e per diventare cittadini italiani ci vuole tempo. Le informazioni a riguardo l'iter per acquisire la cittadinanza italiana erano molto confuse soprattutto riguardo ai tempi che si necessita per ottenere i documenti.

..DOMANDA	297	00:33:48.622	Voi vorreste diventare cittadini italiani? E' difficile avere i documenti?
	298	00:33:51.394	
	299	00:33:53.344	Ci vuole tanto tempo
	300	00:33:55.810	
	301	00:33:59.989	20 - 40 anni... dopo loro darti
	302	00:34:04.718	come 10?
..COMMENTI RAGAZZI	303	00:34:09.761	Io ho visto una signora lei ha detto 20 anni in Italia.
..MSNA E CITTADINANZA	304	00:34:17.719	
	305	00:34:23.269	
	306	00:34:38.636	Ma io ho visto 20 anni per diventare italiani
LAB_CITY_CATANIA/CATANIA_3 , [297-306]			

A Firenze il gruppo dei ragazzi ha fatto diversi interventi soprattutto concernenti la lettera di Lamia, anche perché era presente un'operatrice che mi faceva da supporto sia nello spiegare i termini quelli magari più particolari, sia nel far riflettere i ragazzi su determinate questioni.

..DOMANDA	24	00:35:22.669	Cosa ne pensate di questa lettera?
..COMMENTI MSNA ALLA	25	00:35:27.603	E' bella. Perché? Ha ragione la ragazza
..DOMANDA	26	00:35:27.822	
..COMPRESIONE MSNA	27	00:35:32.510	
..COMPRESIONE MSNA	28	00:35:32.917	Perché secondo me no
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	29	00:35:34.264	Perché non voleva essere chiamata straniera
..COMMENTI	30	00:35:35.968	Perché io sono nel mio cuore italiana
..COMPRESIONE MSNA	37	00:36:57.925	Perché lei non voleva chiamare straniera anche perché lei è nata in Italia. Anche perché i suoi genitori erano dal Marocco, no? Perché i suoi amici la chiamano straniera a scuola, queste cose. Lei ha detto anche a professore: "Io mi sento italiana, sento nel mio cuore dentro che sono italiana"
..PAUSE, BATTUTE	38	00:37:15.701	
..DOMANDA	39	00:37:17.942	E se fosse tua figlia?
..DOMANDA	40	00:37:33.016	
..DOMANDA	41	00:37:36.091	
..DOMANDA	42	00:37:44.770	Perché sei straniero?
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	43	00:37:55.418	Perché per esempio io sono straniero, no. Perché questo i suoi genitori erano stranieri.
..DOMANDA	44	00:38:09.234	Perché sei straniero tu?
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	45	00:38:10.605	Perché non sono nato in Italia
..COMMENTI	46	00:38:12.653	Non sei nato in Italia.
LAB_CITY_FIRENZE/lab_ragazzi , [24 – 30] [37 – 46]			

Nella fase di comprensione della lettera ci sono stati diversi interventi in cui i ragazzi hanno sia dato un loro giudizio rispetto a quello che avevo letto, sia una spiegazione più o meno articolata di quello che avevano capito della lettera. Ernest in prima battuta [25] ha detto che la lettera è bella e che la ragazza ha ragio-

ne a voler essere considerata una cittadina italiana. Altri hanno messo in evidenza perché lei non vuole essere chiamata straniera sebbene i suoi genitori siano del Marocco [37]. E poi è iniziata la discussione in una prospettiva futura, ponendo la classica domanda “E se fosse tua figlia?”. La discussione si è protratta per lungo tempo. Un ragazzo sosteneva che lui è straniero, perché non è nato in Italia [42 – 46] e quindi era logico considerare anche i suoi figli come stranieri. Ernest fa una riflessione più profonda, quasi filosofica e afferma che l'appartenenza ad un paese si sente con il cuore e quindi se sua figlia domani tornasse a casa da scuola dicendogli che l'hanno chiamata straniera, lui le farebbe invece capire di appartenere all'Italia in un modo quasi patriottico.

DOMANDA	81	00:40:25.968	Ernest cosa ne pensi?
DOMANDA	82	00:40:27.702	Tu vuoi aprire questo grande ristorante
DOMANDA	83	00:40:44.896	E se tuo figlio o figlia tornasse a casa e ti dicesse "Papà, cavoli, mi chiamano ancora straniera!"
COMMENTI/INTERVENTI	84	00:41:02.398	
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	85	00:41:03.810	Se sei italiana, sei italiana con l'anima

LAB\_CITY\_FIRENZE\lab\_ragazzi , [81 – 85]

Generalmente i ragazzi erano tutti concordi con il fatto di sostenere la posizione di Lamia che si sente parte della cittadinanza italiana, perché innanzitutto è nata qui, poi perché frequenta la scuola italiana, ha amici italiani. Solo un ragazzo Isac è stato una voce fuori dal coro dicendo che invece per lui suo figlio o sua figlia saranno degli stranieri perché, anche se nati in Italia, i genitori sarebbero stranieri, in quanto lui ipotizza che si sposterà con una ghanese molto probabilmente.

..COMMENTI NON	139	00:44:23.958	Non sono d'accordo.
PAUSE, BATTUTE	140	00:44:25.264	Non sei d'accordo?
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	141	00:44:26.966	Perché?
DOMANDA	142	00:44:28.247	Perché lei è straniera
RIFLESSIONE MSNA	143	00:44:28.816	Perché lei è straniera. Ma è nata in Italia ?
DOMANDA	144	00:44:32.598	
COMMENTI	145	00:44:33.936	
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	146	00:44:35.834	
..RIFLESSIONI	147	00:44:52.916	Lei è straniera. Che centra parlare bene?!

LAB\_CITY\_FIRENZE\lab\_ragazzi , [139 – 147]

Isac poi ha girato al conduttore la domanda per capire quale fosse la mia opinione in merito. Il ragazzo comunque ha mantenuto la sua posizione contraria al fatto che un bambino di una coppia straniera sia italiano perché nasce del nostro paese. Per lui il fatto che frequenti la scuola, che parli italiano e che sia inserito nella società italiana, non modifica la sostanziale condizione originaria di straniero in quanto i suoi genitori sono tali.

..RIFLESSIONE MSNA SULLA	204	00:48:21.972	Isac. Secondo te, una domanda se mio figlio, figlia nasce qui? Lei o lui è straniero o cittadino?
..RIFLESSIONI	205	00:48:23.757	
..RIFLESSIONI	206	00:48:32.568	Per me è cittadino italiano
..RIFLESSIONI	207	00:48:35.181	perché è nato qui in Italia. Perché va a scuola italiana.
RIFLESSIONE MSNA SULLA	208	00:48:42.494	Non centra quello
..RIFLESSIONI	209	00:48:43.219	che sia cittadino italiano però dal punto di vista della cultura, come dice Lamia sono italo-araba, italo- marocchina... boh italo-albanese... cioè da un punto di vista culturale ha due anime questa ragazzina, dal punto di vista legislativo io credo sia giusto che sia italiana.

LAB\_CITY\_FIRENZE\lab\_ragazzi , [204 – 209]

È intervenuto quindi un altro ragazzo a supporto della mia tesi sulla cittadinanza, riportando il caso dei suoi cugini che sono nati in Germania e che hanno i documenti come i bambini tedeschi.

RIFLESSIONE MSNA SULLA	230	00:50:49.066	Io sono straniero e anche lei straniera e abbiamo fatto un figlio... - ed è nato in Italia - E' straniero o...
RIFLESSIONE MSNA SULLA	231	00:51:11.643	Se è nato qui in Italia, per me è italiano
RIFLESSIONE MSNA SULLA	232	00:51:16.188	Perchè italiano? Suo babbo è straniero...
RIFLESSIONE MSNA	233	00:51:19.566	E perchè nato qui e quindi ha il diritto...
RIFLESSIONE MSNA	234	00:51:21.033	
RIFLESSIONE MSNA	235	00:51:25.150	No perchè io capisco perchè io ho mio zio che ha i bambini nati in Germania, no? i bambini hanno i documenti, vanno a scuola, con tutto sono tedeschi
COMMENTI/INTERVENTI	236	00:51:45.017	op: Hanno i documenti tedeschi
COMMENTI/INTERVENTI	237	00:51:51.489	Uguali ai tedeschi sono.
PAUSE, BATTUTE			
LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [230 – 237]			

Passando alla cittadinanza attiva, c'è stata la necessità di spiegare la differenza fra attivo e passivo e poi è stata posta la domanda come negli altri laboratori svolti in altri contesti di chi sia un cittadino attivo. Per i ragazzi di Firenze un cittadino attivo è una persona che rispetta i diritti e i diritti delle altre persone. Inoltre un cittadino attivo vive in una democrazia, che per i ragazzi significa un paese dove non c'è la guerra e tutti sono liberi.

RISPOSTE MSNA SULLA	491	01:11:31.438	cittadino attivo democrazia, no?
DOMANDA	492	01:11:34.982	che cosa significa democrazia?
RISPOSTE MSNA SULLA	493	01:11:37.884	che sono tutti liberi, libertà
COMMENTI	494	01:11:44.242	che sono tutti liberi
DOMANDA	495	01:11:45.889	liberi di fare che cosa?
RISPOSTE MSNA SULLA	496	01:11:48.254	non c'è guerra, non c'è quello...
DOMANDA	497	01:11:53.340	Nei vostri paesi c'è la democrazia oppure no?
PAUSE, BATTUTE	498	01:11:59.749	
DOMANDA	499	01:12:03.863	
RISPOSTE MSNA SULLA	500	01:12:06.997	si democrazia
LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [479 – 485], [491 – 500]			

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide Learning Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori,
- Bertozzi, R. (2012). *Partecipazione e cittadinanza nelle politiche socio-educative*. Milano: Franco Angeli.
- Comegna, V., Palmonari, A., Vecchiato, T. (2010). *Contro o dentro? Innovazioni possibili dai laboratori di cittadinanza responsabile*. Padova: Fondazione E. Zancan.
- Corradini, L. (2009). *Cittadinanza e Costituzione. Discipinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*. Napoli: Tecnodid.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- De Gregorio, E., Lattanzi, P. F. (2011). *Programmi per la ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- La Bella, M., Santoro, P. (a cura di) (2011). *Questioni e forme della Cittadinanza*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (a cura di) (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Mondadori.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Studi Zancan (2010). *Laboratori di cittadinanza sociale, 3*, Padova.



# DiDiDe. Uno strumento per integrare le nuove tecnologie nella didattica attraverso il Cooperative Learning

## DiDiDe. A design tool to integrate ICT into the didactic process through Cooperative Learning

---

Sabrina Campregher

Libera Università di Bolzano

sabrina.campregher@gmail.com

### ABSTRACT

The Italian National Guidelines for the school Curriculum defines a school as a community in which teachers, students and parents all cooperate. In order to develop this community it is crucial to pay particular attention to “classbuilding and promote cooperative relationships among students [...] in order to obtain the highest participation of students in the educational project” (MIUR, 2012, p. 5). The team dimension helps to put the students in the centre of the education process, according to the socio-constructivist approach. In this context, technology is very effective because it “allows students to work together to build new knowledge” (p. 27). Therefore, teachers have the important role to provide students with learning opportunities through the use of ICT.

In this article we will present DiDiDe, a digital didactic design tool which supports teachers to integrate technology into the teaching and learning process through the use of cooperative learning methods. In order to test the validity of this tool, an experiment was carried out. The results of this experiment showed that students improved their learning performance, motivation, attention, and other variables related to learning success.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo definiscono la scuola come una comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Nello sviluppo di questa comunità è importante dedicare particolare cura alla “formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti [...] al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti ad un progetto educativo condiviso” (MIUR, 2012, p. 5). La dimensione grupale è intesa come modalità attraverso cui mettere al centro dell’azione educativa lo studente, in un’ottica socio-costruttivista. In questo contesto, le tecnologie risultano essere molto efficaci perché “permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze” (Ibidem, p. 27). Agli insegnanti, dunque, spetta l’importante compito di offrire agli studenti opportunità di apprendimento attraverso l’uso delle TIC. In questo articolo verrà presentato lo strumento di progettazione didattica DiDiDe che supporta gli insegnanti ad integrare le tecnologie nel processo di insegnamento apprendimento attraverso la metodologia del cooperative learning. Al fine di testare la validità dello strumento, è stata svolta una ricerca sperimentale, la quale ha rilevato dei miglioramenti da parte degli studenti in termini di performance di apprendimento, della motivazione, dell’attenzione e di altri fattori correlati al successo scolastico.

### KEYWORDS

Cooperative Learning, Didactic design, Technology, Didactic design tool, Experimental research.

Apprendimento cooperativo, Progettazione didattica, Tecnologie, Strumento di progettazione, Ricerca sperimentale.

## Introduzione

Dall'inizio degli anni novanta in poi le nuove Tecnologie per l'Informazione e Comunicazione (TIC) hanno conosciuto un'ingente sviluppo ed espansione. L'incentivarsi della fruizione delle informazioni digitali attraverso internet, l'affermarsi delle tecnologie nei vari contesti di vita e la liberalizzazione del settore delle telecomunicazioni, hanno reso le TIC onnipresenti, tanto che l'unione europea nel 1993 le ha definite "società dell'informazione". Questo termine rispecchia le trasformazioni in corso a livello mondiale, nell'ambito sociale ed economico, determinate dalla diffusione delle TIC. L'Unione europea ha decretato la società dell'informazione l'obiettivo strategico per il 21° secolo. Per raggiungere questo obiettivo, nel marzo 2000 a Lisbona, il Consiglio europeo ha stabilito gli obiettivi da realizzare con l'iniziativa "eEurope – una società dell'informazione per tutti". Per raggiungere gli obiettivi fissati, sono state determinate delle iniziative politiche declinate in diversi settori, per favorire la diffusione e l'uso delle tecnologie dell'informazione. Per quanto riguarda il settore dell'istruzione, gli obiettivi principali per la scuola del 21° secolo, sono: l'alfabetizzazione digitale, lo sviluppo delle competenze di base, la conoscenza delle lingue e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questo rapido diffondersi delle tecnologie nel contesto scolastico ha portato l'attenzione del gruppo insegnante sulla necessità di individuare delle modalità di integrazione di questi nuovi strumenti all'interno del processo di apprendimento-insegnamento. Infatti, alla semplice presenza e utilizzo casuale delle TIC durante le lezioni non consegue un'integrazione naturale ed efficace nella prassi didattica. Gli insegnanti hanno bisogno, quindi, di progettare intenzionalmente come integrare le TIC nei curricula, discipline e lezioni.

Per integrare le TIC nel processo di apprendimento-insegnamento è necessario che gli insegnanti stessi posseggano delle competenze che gli consentano, da un lato di saper utilizzare le TIC e dall'altro di integrarle nelle loro strategie di insegnamento. Per esempio, gli insegnanti devono scegliere lo strumento più adatto per quel particolare argomento, contesto e/o essere in grado di modificare, personalizzando, risorse tecnologiche reperibili online, per coinvolgere uno specifico gruppo di studenti o per mettere in atto delle strategie di *scaffolding*. Da un punto di vista metodologico, a livello mondiale, il gruppo insegnante testimonia la necessità di individuare delle prassi didattiche di integrazione delle TIC efficaci. Questa esigenza ha portato alla creazione dello strumento di progettazione *DiDiDe* (Digital Didactic Design). *DiDiDe* è uno strumento digitale che supporta gli insegnanti nella progettazione didattica, aiutandoli ad integrare in maniera naturale, nelle diverse fasi del processo di apprendimento-insegnamento, le tecnologie attraverso metodologie di Cooperative Learning.

### 1. DiDiDe

Lo strumento di progettazione didattica *DiDiDe* è stato progettato grazie all'apporto delle teorie dell'apprendimento (*top down*) e della progettazione didattica e ai dati ricavati da una parte del questionario "Utilizzo delle TIC nelle scuole della regione Trentino Alto Adige" (*bottom up*), in cui gli insegnanti hanno descritto delle *best practice* di utilizzo delle TIC in classe (Fig.1). Il questionario è stato costruito con i dati raccolti attraverso due focus group a cui hanno partecipato insegnanti di scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado, delle Province Autonome di Bolzano e Trento, esperti nell'utilizzo delle TIC nel pro-

cesso di apprendimento-insegnamento. Il questionario è stato somministrato agli insegnanti di L2-L3 inglese di tutte le scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado della regione Trentino Alto Adige.

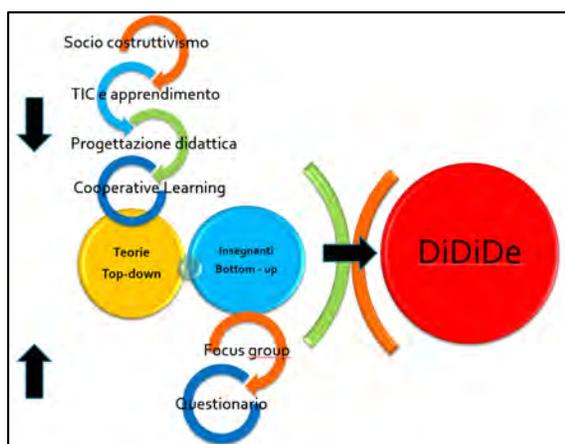


Figura 1: Schema di progettazione di DiDiDe

Lo strumento di progettazione didattica è un software accessibile online tramite password. Inserendo le proprie credenziali si accede all'homepage che presenta le parti costituenti dello strumento, attraverso un menu a tendina.

Cliccando sulle barre si aprono le finestre per inserire i dati. Ad esempio, cliccando su "Scheda di progettazione didattica", si apre una finestra dove vengono richiesti i dati della progettazione, come il numero della scheda, il titolo, gli obiettivi di competenza e di apprendimento, le finalità, l'argomento che si intende trattare, le competenze linguistiche, le strutture e il lessico che verrà affrontato. Dopo aver compilato la scheda di progettazione didattica, l'insegnante comincia a progettare le diverse fasi della lezione. Ogni fase riporta: le competenze che si intendono far sviluppare in quella fase; degli esempi di attività; dei suggerimenti di metodologie cooperative; il setting classe; le tecnologie che si intendono utilizzare.

Al termine della compilazione di tutte le parti dello strumento, l'insegnante ha la possibilità di stampare e/o inviare alla propria email il lavoro svolto.

## 2. La sperimentazione di DiDiDe

Al fine di testare la validità di *DiDiDe*, nel primo quadrimestre dell'a.s. 2012/2013, nella Provincia Autonoma di Trento, si è svolta una ricerca sperimentale nella disciplina L2 inglese. Le ricadute dell'utilizzo dello strumento sono state indagate sia sugli studenti che sul gruppo insegnante. Alla ricerca hanno partecipato 22 classi di cui 11 sperimentali e 11 di controllo, per un numero complessivo di 395 alunni di cui 193 sperimentali e 202 di controllo; e 12 insegnanti di cui 5 sperimentali e 7 di controllo.

Il gruppo sperimentale ha pianificato le sue lezioni attraverso lo strumento *DiDiDe*, mentre il gruppo di controllo ha svolto le sue lezioni secondo modalità abitualmente utilizzate dall'insegnante.

Prima di cominciare la sperimentazione, le insegnanti del gruppo sperimentale hanno partecipato ad un corso di formazione sull'utilizzo dello strumento di progettazione e sulla metodologia del Cooperative Learning.

Durante il periodo della sperimentazione, il ricercatore ha monitorato lo svolgimento delle lezioni tramite un corso online aperto sulla piattaforma moodle della Libera Università di Bolzano. In piattaforma erano presenti: mezzi di comunicazione sincrona (chat) e asincrona (forum), lo strumento diario di bordo, della documentazione sulla metodologia del Cooperative Learning e tutti i questionari pre e post sperimentazione. Inoltre, durante tutto il periodo della sperimentazione si sono svolti anche degli incontri in presenza, di gruppo e individuali, con le insegnanti al fine di supportare la loro attività sperimentale.

### 3. Risultati ottenuti

I risultati ottenuti dall'elaborazione statistica dei dati raccolti attraverso strumenti quantitativi e qualitativi, impiegati sia nel gruppo sperimentale che di controllo, hanno mostrato che gli alunni hanno aumentato: la **motivazione** allo studio, la **partecipazione** alle lezioni, l'**autonomia di studio**, la **concentrazione**, la **sensibilità metacognitiva**, il **rapporto con i compagni**, il **rapporto con l'insegnante**, l'**attribuzione causale** e l'**impegno**. Inoltre, si sono registrati dei miglioramenti significativi anche nelle performance di **apprendimento**, dove, gli studenti sperimentali hanno ottenuto dei risultati maggiormente positivi rispetto agli studenti appartenenti al gruppo di controllo. Tali risultati sono stati confermati dalle insegnanti stesse, che hanno notato un miglioramento progressivo da parte dei loro studenti nel periodo di impiego di *DiDiDe*.

Per quanto riguarda gli insegnanti, i risultati non sono ancora completi, ma una prima analisi ha rivelato un innalzamento del livello di percezione di **autoefficacia** e di **percezione positiva** dell'utilizzo delle **TIC** nel processo di apprendimento-insegnamento dovuto all'utilizzo di *DiDiDe*. In merito alle strategie didattiche, gli insegnanti hanno deciso sin dal primo momento di approfondire la loro conoscenza delle metodologie del cooperative learning, richiedendo ulteriori momenti di formazione. Alcuni genitori e studenti stessi hanno dichiarato che le attività svolte attraverso l'apprendimento cooperativo hanno portato maggiore entusiasmo e coinvolgimento in aula.

I risultati ottenuti sono da considerarsi significativamente positivi tenendo presente del breve periodo di tempo in cui lo strumento *DiDiDe* è stato impiegato nelle classi. La sperimentazione, infatti, ha avuto inizio nel mese di ottobre 2012 e si è conclusa a febbraio 2013.

Al termine della sperimentazione è stato possibile, grazie all'aiuto degli insegnanti sperimentali, migliorare ulteriormente lo strumento in modo da renderlo adatto alla progettazione didattica di tutte le discipline scolastiche, non solo dell'insegnamento della lingua comunitaria inglese.

Durante l'utilizzo di *DiDiDe* in classe sono stati osservati anche gli alunni BES, i quali hanno registrato un miglioramento significativo della loro partecipazione alle attività in classe e nei rapporti con i compagni.

Le insegnanti del gruppo sperimentale a fine sperimentazione hanno deciso di proseguire ad utilizzare lo strumento *DiDiDe* e di implementarlo anche in altre classi, in quanto il connubio cooperative learning –tecnologie si è mostrato molto valido.

## Conclusioni

L'introduzione delle TIC in classe sta trasformando sia l'insegnamento che l'apprendimento. Dal punto di vista dell'apprendimento, l'utilizzo della tecnologia sta apportando delle modifiche al modo in cui gli studenti imparano. Dall'apprendimento centrato sui contenuti si sta passando ad un apprendimento basato sulle competenze. Attraverso contesti di apprendimento tecnologici, gli studenti sono incoraggiati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

Esiste un ampio ottimismo che le TIC possono e debbano supportare il tipo di apprendimento appropriato per la società dell'informazione. Per esempio, la facilità della tecnologia libera tempo per opportunità di apprendimento di ordine superiore, supporta un apprendimento significativo l'autonomia degli studenti, promuove l'apprendimento attivo e consente all'utente di fare esperienze nuove, piuttosto che le solite attività tradizionali. Si sostiene, inoltre, che le tecnologie opportunamente introdotte nel campo educativo possono aumentare l'efficacia, l'efficienza, e l'auto-regolazione dello studente nel processo di apprendimento.

L'introduzione delle TIC non garantisce però un migliore apprendimento per tutti gli studenti e non tutti i ricercatori concordano sul fatto che la tecnologia sia la chiave del successo formativo. Schacter e Fagnano sottolineano, "non dobbiamo accettare la retorica che la tecnologia rende l'apprendimento più facile e più efficiente, perché la facilità e l'efficienza non sono prerequisiti e condizioni per l'apprendimento profondo e significativo".

L'inclusione delle TIC deve avvenire secondo pratiche didattiche in grado di coinvolgere gli studenti e di promuoverne il successo formativo.

Nelle esperienze didattiche in cui le TIC sono utilizzate per supportare l'apprendimento sono stati riscontrati dei benefici, quali: il coinvolgimento degli studenti nelle attività, il miglioramento della motivazione e dell'entusiasmo, e l'incremento di un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento.

Se per le variabili "affettive" legate all'apprendimento è difficile valutare l'impatto diretto delle tecnologie, sul versante dei risultati di apprendimento degli studenti, il miglioramento è ampiamente riconosciuto.

La ricerca sull'impatto delle TIC riferiscono in modo coerente che gli studenti che hanno un regolare accesso e utilizzo delle TIC dimostrano notevoli miglioramenti negli ambiti affettivi. È assiomatico che nessuno di questi benefici sia garantito automaticamente dall'uso della tecnologia, perchè molti possono essere raggiunti attraverso un buon insegnamento.

Assieme con gli incrementi nei domini affettivi, la ricerca è coerente sul miglioramento dell'ambiente di apprendimento. L'ambiente di apprendimento non è direttamente connesso al rendimento degli studenti, ma, come le variabili affettive ne è direttamente influenzato.

Le TIC sono utilizzate in aula per creare maggiori opportunità per individualizzare e differenziare l'apprendimento, infatti, vi è una maggiore collaborazione degli studenti, aumenta l'autogestione e l'autoregolamentazione e i rapporti tra insegnanti e studenti sono più interattivi e di guida, piuttosto che di trasferimento delle informazioni. Il fattore critico nel sostenere l'apprendimento efficace con le TIC è quello di concentrarsi sul modo in cui le tecnologie vengono integrate in aule.

Autori come Cuttance e Schacter concludono che le TIC producono incrementi positivi nel rendimento degli studenti, e Scardamalia e Bereiter (1996) mettono in evidenza la relazione tra l'uso efficace delle TIC e il coinvolgimento.

Nel presente lavoro di ricerca sono stati individuati i cambiamenti positivi si-

gnificativi, legati all'utilizzo delle TIC integrate nel processo di apprendimento-insegnamento attraverso *DiDiDe*.

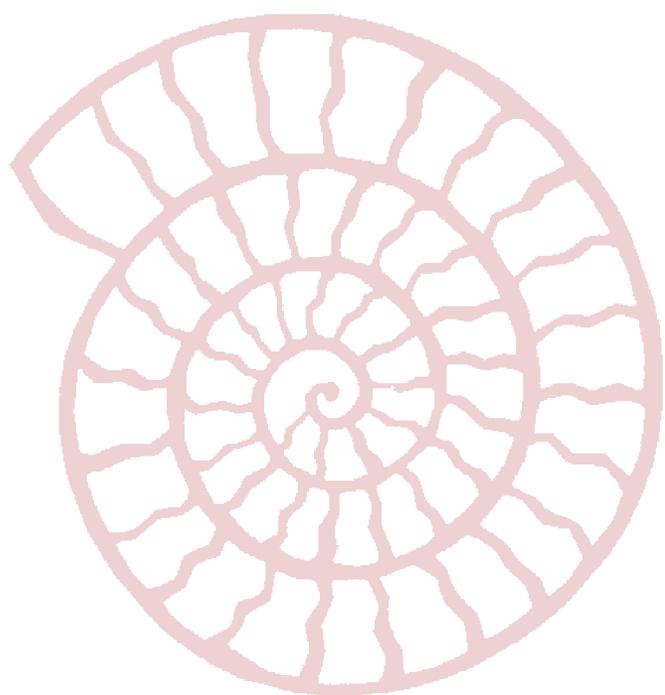
L'utilizzo di *DiDiDe* supporta gli insegnanti nel progettare degli ambienti e dei percorsi di apprendimento stimolanti e innovativi, che concepiscono le TIC come degli strumenti che permettono agli alunni di perseguire dei processi di apprendimento individualizzati e significativi, in cui la dimensione individuale è inserita nel lavoro in piccoli gruppi e coppie e dove l'accento è posto sul processo più che sul prodotto.

L'apprendimento si svolge in un contesto reale e autentico, in cui lo studente interagisce con i compagni, con l'insegnante e con le tecnologie, perché la conoscenza è un'"impresa sociale", frutto della comunicazione interpersonale, del confronto e della condivisione e negoziazione di significati all'interno di comunità di apprendimento. Il clima di cooperazione e complicità positiva tra i membri del gruppo classe, sostenuto dall'utilizzo consapevole e intenzionale delle tecnologie, si configura come chiave di successo per costruire percorsi formativi *learning centered*, attenti a tutte le dimensioni della personalità dell'apprendente (cognitiva, metacognitiva, pratico-operativa, affettivo-motivazionale, relazionale-sociale).

### Riferimenti bibliografici

- Ainley, M., Bourke, V., Chatfield, R., Hillman, K., & Watkins, I. (2000). *Computers, Laptops and Tool*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Brown, A. (1994). Processes to support the use of information technology to enhance learning. *Computer Education*, 22 (2), 145-153.
- Cuttance, P. (2001). *School Innovation: Pathway to the knowledge society*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Delors, J. (1993). *Il libro bianco: crescita, competitività e occupazione*. Tratto da [http://scienzeformazione2.unipa.it/doc/861/Il\\_Libro\\_Bianco\\_di\\_J.Delors\\_1993.pdf](http://scienzeformazione2.unipa.it/doc/861/Il_Libro_Bianco_di_J.Delors_1993.pdf)
- Earle, R. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 42 (1), 5-13.
- Europa Unione. (2010). *eEurope - Una società dell'informazione per tutti*. Tratto da [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/strategies/l24221\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_it.htm)
- Jacobsen, D. M. (2001, Aprile 10-14). *Building different bridges: Technology integration, engaged student learning, and new approaches to professional development*. Tratto da University of Calgary: [http://people.ucalgary.ca/~dmjacobs/aera/building\\_bridges.html](http://people.ucalgary.ca/~dmjacobs/aera/building_bridges.html)
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. New Jersey : Prentice Hall.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond the constructivism*. Mahwah, NJ: LEA.
- Mandinach, E. B., & Cline, H. F. (1996). Classroom dynamics: The impact of a technology-based curriculum innovation on teaching and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 14 (1), 83-102.
- McLoughlin, C. (2000). The student voice: Perceptions of autonomy and collaboration in learning with technology. *Australian Educational Computing*, 13 (2), 28-33.
- MIUR. (s.d.). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Tratto da *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Tratto da [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12)
- Ryser, G. R., Beeler, J. E., & McKenzie, C. M. (1995). Effects of a computer supported intentional learning environment (CSILE) on students' self-concept, self-regulatory behaviour, and critical thinking ability. *Journal of Educational Computing Research*, 13 (4), 375-385.
- Schacter, J., & Fagnano, C. (1999). Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions? *Educational Computing Research*, 20 (4), 329-343.

- Shears, L. (1995). *Computers and schools* . Melbourne: ACER.
- Snyder, I. (1999). Packaging literacy, new technologies and 'enhanced' learning. *Australian Journal of Education* , 43 (3), 285 - 309.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, *Metacognition in educational theory and practice* (p. 277-304). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.





# Università, contesto esteso per le comunità “distanti” e per l’apprendimento permanente

## University as extended context for “distant communities” and for lifelong learning

---

Francesca Ravanelli

Libera Università di Bolzano

francesca.ravanelli@education.unibz.it

### ABSTRACT

University is facing big challenges related to open and lifelong learning and must think about how to adapt to technological changes, turning into an integrated and blended environment in which attendance and distance, methodology and contents, individual and collaborative learning may coexist and improve the opportunities for each student to take part actively in the learning process.

In order to rise to these challenges, the University of Bolzano is working to develop a method of “blended learning”, which I like to define as an “extended learning context” in which technology is used as an opportunity both to give a flexible and open access to students who usually are cut out from the learning process for different reasons, and to offer participatory learning opportunities, which are necessary to fulfil a co-constructive dimension of knowledge.

This research, a case study, still work in progress, would like to offer an overview of this process of change with the aim of providing knowledge about different levels of innovation involved in the transformation of the context.

L’Università, per rispondere alle richieste della società della conoscenza, sta affrontando le grandi sfide dell’apprendimento aperto, flessibile e continuo e si sta ripensando come ambiente integrato, ibrido, in cui interno-esterno, presenza e distanza possano coesistere e rendere così attuabili percorsi reali di lifelong learning e opportunità formative accessibili a tutti.

Il contributo della tecnologia e soprattutto della Rete giocano un ruolo essenziale per estendere il contesto formativo, eliminando le distanze determinate non solo dalle condizioni socio-economiche ma anche da vincoli di condizione lavorativa, tempo, spazio, età, genere e abilità, rendendo così disponibile l’accesso a fasce di utenti fino ad ora escluse dal processo formativo.

Lo scenario di azione dell’Università è perciò implicato in processi di riconfigurazione che riguardano sia l’apertura di tempi e spazi, sia la creazione di contesti di apprendimento centrati sullo studente, protagonista attivo e partecipe del processo di apprendimento.

La presente ricerca, ancora work in progress, si configura come uno studio di caso relativo ai processi di trasformazione che avvengono all’interno di una Istituzione, impegnata nella apertura e nella riconfigurazione del contesto di apprendimento per studenti adulti e lavoratori. In particolare vuole offrire una panoramica su questo processo e sui diversi livelli di innovazioni coinvolti nella trasformazione del contesto.

### KEYWORDS

University, Lifelong learning, Digital Scenarios, Opportunities, Learning environment.

Università, Apprendimento permanente, Scenari digitali, Opportunità, Ambienti di apprendimento.

## Introduzione: l'Università nel 21esimo secolo

La società dell'informazione e della comunicazione ha elaborato nuovi bisogni formativi che si configurano come necessità di scegliere, elaborare e utilizzare le informazioni in una prospettiva di sviluppo di competenze critiche, strategie metacognitive e capacità di risposte innovative di fronte alle sfide della complessità (Loiodice, 2011) che possono essere riassunte nella competenza delle competenze, quella di "imparare ad imparare" (Delors, 1996).

Viene quindi a delinearci una nuova dimensione dell'apprendimento, basato sulla apertura, sull'inclusione e sulla flessibilità nell'accesso alla conoscenza in una prospettiva di partecipazione attiva dello studente nei diversi tempi della vita. Prospettiva che si configura come processo diacronico di apprendimento (lifelong learning), ma anche pervasivo, ovvero sincronico e distribuito nei vari contesti di vita (lifewide learning) (Loiodice, 2011). In questa situazione l'evoluzione tecnologica, ma soprattutto la rete Internet e la dimensione interattiva del web 2.0, giocano un ruolo molto importante in quanto costituiscono le condizioni per estendere il contesto formativo, superando le distanze determinate non solo dalle condizioni socio-economiche ma anche da vincoli di condizione lavorativa, tempo, spazio, età, genere e abilità.

Lo scenario d'azione delle Università è quindi implicato in processi di ripensamento non solo di spazi e tempi dell'apprendimento, ma della prospettiva stessa dei contesti centrati sullo studente che, attraverso relazioni dialogiche e cooperative e processi di azione, riflessione e negoziazione con i pari, acquisisce competenze utili ad affrontare le sfide cognitive-etico-sociali attuali, nella prospettiva continua del processo di apprendimento.

Le sfide che si presentano all'Università sono quindi molteplici e per affrontarle è necessario che essa venga concepita come forza trainante del processo di educazione continua (Unesco, 1998), luogo di cooperazione, sperimentazione, riflessione e generazione di innovazione (Morin, 2000).

La tensione principale di questa istituzione sarà quindi quella di progettare e costruire contesti estesi e collaborativi di apprendimento (Ellerani, 2007), integrando nel suo repertorio la dimensione tecnologica che, soprattutto attraverso Internet e le tecnologie di rete, riesce a superare le problematiche legate allo spazio ed al tempo come pure la dicotomia interno-esterno, presenza-distanza, quello che Lévy, in una efficace metafora, definisce «*effetto Moebius*» (Lévy 1997, p.127), ma soprattutto nella dimensione tecnologica riesce a progettare ambienti di apprendimento in cui lo studente possa costruire le "competenze per la vita" attraverso l'interazione in comunità di discorsi e di pratiche, reali e virtuali, nella società connessa in rete (Baldassarre in Loiodice 2011, p. 62).

Apprendere in ambienti blended, "ibridi", contaminati ed estesi attraverso le tecnologie della informazione e comunicazione, TIC, e delle tecnologie di rete, permette inoltre agli studenti di acquisire abilità specifiche legate alla competenza digitale, parte integrante delle competenze fondamentali che insieme agiscono sinergicamente per sviluppare la meta-competenza dell'apprendere ad apprendere (Comunità Europea, Lisbona, 2006).

L'estensione del contesto, con e nella tecnologia, attribuisce valore civico alla offerta universitaria contribuendo a *valorizzare al massimo i talenti e le capacità di tutti i suoi cittadini e impegnandosi pienamente a favore dell'apprendimento permanente e di una più ampia partecipazione all'istruzione superiore* (Comunicato Leuven, 2009).

Si tratta di andare oltre il concetto di formazione a distanza, intesa come trasferimento di contenuti, come pure quello di *e-learning* in cui il prefisso e costi-

tuisce spesso una caratterizzazione strettamente tecnologica, per approdare ad una visione olistica di “contesto esteso” in cui le dimensioni della presenza fisica e della distanza, dei tempi sincroni o asincroni di intervento, dell’individuo e del gruppo, dell’esperienza e del contenuto, dell’apporto del docente e di quello dei pari, si integrano e si valorizzano a vicenda in una dimensione multimodale e multimediale, aperta alle molteplici esigenze e alle molteplici caratteristiche cognitive e apprenditive dei learners.

Il contesto esteso attraverso le nuove tecnologie e i contenuti digitali è un obiettivo espresso anche nell’agenda europea per la promozione di modalità di apprendimento e insegnamento innovative e di qualità. “Aprire l’istruzione” intesa come apertura dei contesti di apprendimento ai fini di “una migliore qualità ed efficacia, alla realizzazione degli obiettivi di Europa 2020, alla riduzione dell’abbandono scolastico e all’aumento del tasso di completamento dell’istruzione terziaria o equivalente” (Commissione Europea 2013, p. 654 final).

Sfide molteplici e diversificate stanno quindi investendo l’Istruzione Superiore che si stanno manifestando attraverso molteplici iniziative e prospettive caratterizzate dal concetto di Openness (apertura di contenuti, risorse, dai e contesti), dal fenomeno dei Moocs (Massive Open Online Courses), dall’incremento e dalla pervasività della tecnologia e dei dispositivi digitali e mobili che permettono una connessione ed una interazione sempre più effettiva. Per tutti questi motivi “*Education paradigms are shifting to include online learning, hybrid learning, and collaborative models*”, come descritto dal New Media Consortium, NMC Horizon Report, 2013.

Nel presente articolo si vuole dare conto di una ricerca su questa tematica e su queste sfide attraverso uno studio di caso relativo all’apertura del contesto con e nella tecnologia, attualmente in corso presso l’Università di Bolzano.

## 1. Il caso di studio: corso di laurea magistrale in blended learning

La ricerca intende esplorare, attraverso una metodologia qualitativa, il processo che vede impegnata una Istituzione, come l’Università di Bolzano, situata in un territorio connotato da risorse e problematiche oro-geografiche specifiche quali quelle correlate ad una mobilità non agevole che determina lunghi tempi di spostamento, nella trasformazione della propria offerta formativa e nella apertura del contesto. In particolare vuole comprendere quanto sia in grado di raccogliere la sfida dell’estensione e della concretizzazione di percorsi di apprendimento permanente e partecipativo attraverso l’integrazione di ambienti reali e digitali e come l’intero processo coinvolga, venga percepito e gestito dalle diverse componenti implicate nel processo, ovvero dall’organizzazione stessa.

In definitiva il lavoro cerca di osservare l’iter conseguente alla decisione di apertura di un corso di laurea magistrale in modalità blended, per mettere a fuoco bisogni, percezioni, convinzioni, problematiche, resistenze, aperture, rischi e opportunità per “leggere e reggere”, ovvero comprendere e progettare un ambiente realmente “capacitante”, aperto alle esigenze di nuovi studenti, basate su flessibilità e apertura, ma anche su efficacia e qualità dell’offerta pedagogica didattica, centrata sullo studente.

In questa prospettiva l’istituzione deve essere percepita come un soggetto culturale e sociale che sappia organizzare contesti per il cambiamento (Dewey, 1929) in cui l’apprendimento sia un’esperienza continua, mirata a sviluppare processi di empowerment personale, all’interno di una prospettiva di partecipazio-

ne costruttiva e responsabile che, a sua volta, possa essere promotrice di cambiamento.

Il corso di laurea magistrale, oggetto della ricerca, è il corso IRIS, Innovazione e Ricerca degli Interventi Socio-assistenziali ed Educativi, all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano.

Il corso si rivolge agli operatori che si occupano delle problematiche sociali ed educative, nello specifico ai social worker, agli educatori sociali, ai docenti e a qualsiasi altra figura impegnata nel contesto formativo e sociale. Essendo un corso di laurea magistrale esso è richiesto generalmente da persone già impegnate nel contesto lavorativo. L'utenza è prevalentemente femminile con tempi limitati da dedicare alla formazione.

Si tratta perciò di progettare le condizioni per estendere il contesto tradizionale dell'apprendimento (aula) ad altre aule (sincrone e asincrone) in modo da rendere disponibili una molteplicità di modalità partecipative e interazionali.

## 2. Quadro teorico e metodologico

Il quadro di riferimento teorico si riferisce alle dimensioni dell'intelligenza collettiva e connettiva (Lévy, 1996; 1997; Siemens, 2005) dell'apprendimento continuo, situato interazionista e collaborativo (Delors, 1996; Alberici, 2008; Wenger, 1998; Slavin, 1996) nonché alla dimensione etico-sociale dell'inclusione, equità di accesso e approccio capacitante (Universal Design; Ciraci, 2008; Nussbaum, 2000).

In un corso di laurea magistrale che cerca di rispondere quasi esclusivamente alle esigenze di studenti adulti e lavoratori è necessario riferirsi alle dimensioni multiple dell'apprendimento adulto, che va oltre la trasmissione dei contenuti e partendo dall'esperienza e dal contesto in cui essa avviene, investe la dimensione sociale, riflessiva, critica, narrativa e trasformativa (Merriam, 2010).

Altri riferimenti sono costituiti dalla tematica dell'e-learning, online learning, specificamente del blended learning nell'Higher Education (Rivoltella, 2003; Scurati, 2004; Galliani, 2005; Calvani, 2005; Trentin, 2008; Salmon, 2012) e dal concetto di design di ambienti di apprendimento (Laurillard, 2012).

Viene inoltre preso in considerazione un altro importante fenomeno che sta coinvolgendo e sconvolgendo il mondo accademico: la comparsa e la crescita dei Moocs (Massive Open Online Courses) che rappresentano una robusta palestra di sperimentazione per nuove forme di apertura e di condivisione di conoscenza, basati su diverse dimensioni e ambienti digitali e sociali (NMC Horizon, 2013).

Dal punto di vista metodologico la ricerca si pone nel campo dell'indagine qualitativa, che, attraverso la modalità dello studio di caso, cerca di comprendere i fenomeni nella loro complessità (visione olistica), secondo un processo induttivo che cerca di utilizzare le osservazioni specifiche per costruire schemi più generali, interpretativi dei fenomeni.

Le fonti sono costituite da tutte le componenti e da tutti i livelli dell'Ateneo, implicati nel processo: leadership, docenti del corso, studenti, tecnici, amministrativi, consulenti, nonché dalla componente esterna costituita dai servizi territoriali che si interfacciano con l'Istituzione.

### 3. Le fasi della ricerca

Il disegno della ricerca si sviluppa attraverso tre fasi che si riferiscono ad altrettanti livelli di processo:

- macro-livello: esplorazione del concetto di accessibilità e flessibilità attraverso una indagine tra i diversi stakeholder;
- meso-livello: osservazione delle fasi di design dell'ambiente di apprendimento esteso e dei rapporti di cooperazione tra le diverse componenti dell'Università;
- micro-livello: osservazione delle trasformazioni didattiche e pedagogiche che avvengono all'interno dell'ambiente esteso di apprendimento.

Ogni fase fornisce elementi per comprendere alcuni aspetti del fenomeno e permette di ristrutturare la ricerca in base ai nuovi elementi assunti rispetto al quadro conoscitivo di partenza, in un disegno aperto ed interattivo, le cui modalità di svolgimento emergono nel corso della ricerca stessa

#### 1. Prima fase: esplorazione di blended learning (apertura del contesto)

La fase esplorativa condotta attraverso interviste e focus group ha inteso indagare come il concetto di blended learning e di apertura del contesto venga percepito dalle diverse componenti l'Istituzione, per comprendere quali potessero essere sia le risorse umane e tecnologiche, sia aspettative, resistenze, motivazioni e paure dei diversi interlocutori.

Dal punto di vista dei bisogni degli studenti l'esplorazione conferma il concetto di "distanza" dell'utenza di questo corso (tempi, spostamenti, genere, lavoro) che sarebbe destinata ad essere esclusa dal processo di formazione.

I risultati dell'analisi delle interviste, relativamente alle percezioni di una prospettiva aperta e integrata sono stati distribuiti in tre categorie che rappresentano altrettante direzioni per comprendere le percezioni degli stakeholder.

1. *sociale*: dal punto di vista sociale viene enfatizzata ed apprezzata la dimensione della flessibilità, della accessibilità e della riduzione delle distanze di talune comunità.
  2. *Pedagogico-didattica*: In questa area vengono espresse numerose questioni aperte, comuni sia a docenti che a studenti  
"Come avviene la partecipazione? Come si connota la relazione educativa? Quale qualità didattica? Quali competenze gestionali degli strumenti digitali?"
  3. *Organizzativo-istituzionale*: viene esplorata la disponibilità a sostenere il progetto che risulta condiviso e sostenuto sia dalla leadership che dalle strutture tecniche, pronte sia nella disponibilità di risorse umane che tecnologiche.
- Dal punto di vista della policy vengono evidenziate problematiche riguardanti il riconoscimento dei tempi necessari ai docenti per ristrutturare la propria didattica.

I primi risultati di questa fase esplorativa permettono di comprendere la necessità di favorire l'accesso alla formazione in differenti modi, ma soprattutto evidenziano la richiesta di andare oltre questo aspetto per assicurare possibilità dialogiche e partecipative in una offerta didattica di qualità.

E sono questi esiti che guidano la fase susseguente relativa alla progettazione e al design dell'ambiente di apprendimento.

## 2. Seconda fase: organizzazione del contesto di apprendimento

Questa fase ha visto l'interazione dei diversi soggetti implicati nel processo di trasformazione dell'offerta, in particolare docenti, personale tecnico e amministrativo che hanno messo in sinergia le competenze specifiche (didattico-pedagogiche, tecnico-strumentali e organizzative) per costituire un contesto di apprendimento multimodale caratterizzato da fasi sincrone e asincrone attraverso una pluralità di strumenti: un ambiente di apprendimento che si snoda nelle diverse aule della didattica (Rivoltella, 2003).

Nello specifico si è organizzato un contesto open, aperto alla partecipazione nei diversi modi che gli studenti possono scegliere in base alle loro disponibilità di tempo e di impegni. Ognuno può infatti decidere di partecipare alle lezioni on site (face-to-face) oppure collegandosi in modo sincrono dalla propria postazione individuale (casa-lavoro-mobilità) per intervenire direttamente nell'aula estesa. Contemporaneamente la lezione viene registrata e resa disponibile in un Learning Management System, nello specifico Moodle, in cui sono inoltre condivisi materiali e altri approfondimenti. L'ambiente asincrono permette non solo il recupero della lezione, ma anche la metacognizione e la interazione dialogica e costruttiva nei forum attivati da docenti e studenti.

L'istituzione si occupa del coinvolgimento e del supporto di docenti e studenti, dotandoli di software per videoconferenza, superando in tal modo il divide tecnologico e formandoli all'uso dello stesso attraverso modalità diversificate di familiarizzazione (onsite, online, asincrono).



Fig. 1 – Le aule della didattica

L'osservazione nella fase di design del setting ha permesso di cogliere e comprendere alcune criticità relative a problematiche di diversa natura:

- tecnologica (gestione della tecnologia da parte dei docenti);
- didattica (gestione e progettazione delle lezioni, valutazione);
- formali/legali (privacy di studenti e docenti, proprietà dei contenuti);
- organizzative e gestionali (presenza online equiparata a quella onsite);

ed ha fornito importanti indicazioni per sviluppare una strategia condivisa di e-learning all'interno della organizzazione.

### 3. Terza fase: monitoraggio della didattica

Nella terza fase, in via di attuazione, si realizza un processo di monitoraggio, attraverso momenti di osservazione non partecipante, dello svolgimento della didattica in un contesto multiplo (modalità di presenza, interazioni docente-studente e studente-studente nei diversi contesti, azioni del docente, uso delle diverse aule, i processi di insegnamento e quelli di valutazione).

I dati raccolti contribuiranno a costruire una prima conoscenza dei processi trasformativi che possono svilupparsi nei contesti estesi, processi che potranno riguardare sia le modalità di insegnamento-apprendimento, sia lo sviluppo di forme di comunità di apprendimento.

Dal punto di vista degli studenti, le prime osservazioni danno delle indicazioni riguardanti la vivacità delle interazioni nell'ambiente esteso e mostrano uno studente online non spettatore passivo, ma attivatore di discussioni e sollecitatore di quesiti che si estendono spesso all'aula fisica. La discussione sincrona e la successiva ricognizione della lezione registrata forniscono materiale utile per la riflessione e la collaborazione nell'ambiente asincrono.

Dal punto di vista della didattica si possono intravedere trasformazioni che vanno nella direzione di una didattica "flipped", ovvero il fatto di rendere disponibili i materiali prima della lezione favorisce la conoscenza dei contenuti da parte degli studenti che possono quindi partecipare in maniera più competente e produttiva alla lezione.

Queste sono attualmente le osservazioni più evidenti, tuttavia essendo il monitoraggio ancora in una fase iniziale, esse rimangono ancora a livello di annotazioni ed hanno bisogno di essere supportate e confermate.

## Conclusioni

Come è già stato sottolineato, la ricerca è ancora in progress, si stanno ancora monitorando tutte le azioni e le criticità che possono sorgere in un ambiente esteso che richiede attenzione e aggiornamento continui, disponibilità al cambiamento e ad affrontare situazioni inconsuete e forme nuove di interazione docenti-studenti. Le osservazioni riportate riguardano una fase di osservazione e monitoraggio, mentre sono previsti altri momenti di rilevazione e valutazione attraverso questionari, interviste e focus group alla fine del primo anno di corso.

L'evidenza fino ad ora emersa è la necessità che tutte le componenti dell'Istituzione siano coinvolte nel processo, in modo tale che l'innovazione didattica sia supportata da persone, azioni, competenze multiple.

In questo modo innovare l'offerta didattica significa innescare un processo complessivo di innovazione dell'organizzazione che si aggiorna e si mette a disposizione dei nuovi bisogni della società, creando le condizioni per offrire situazioni capacitanti e per realizzare forme di apprendimento permanente per tutti, attuando in tal modo i principi dichiarati nella Carta delle Università Europee sull'Apprendimento permanente (2008).

Altre evidenze sono relative alla migliore comprensione di fenomeni connessi con l'equità e l'accessibilità e alla necessità di sviluppare una strategia condivisa di e-learning basata sulle effettive problematiche e necessità dei diversi interlocutori. Oltre a questo la ricerca intende esplorare e fornire conoscenze relati-

vamente alle potenzialità trasformative e migliorative dei nuovi formati e strumenti digitali in modo da poterli fare entrare in modo più stabile e consapevole nella didattica universitaria.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Ardizzone, P., Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2005). E-learning nell'Università: quale strada percorrere?, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1, 3, nov. 2005 (pp. 341-350).
- Ciraci, A. M. (2008). *E-learning e equità, Didattica online e nuove opportunità*. Roma: Anicia.
- Comunicato di Leuven (2009). *Il Processo di Bologna: Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore. Leuven e Louvain-la-Neuve, 28 e 29 aprile 2009.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1929; 1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2007). *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali. Scuola Italiana Moderna*. La Scuola: Brescia
- Lèvy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lèvy, P. (1997). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, trad. Donata Feroldi/Shake. Milano: Feltrinelli.
- Loidice, I. (2012). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Merriam, S. B. (2010). *Third update on adult learning theory : New directions for adult and continuing education* (1st ed.). Hoboken: Wiley.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development : The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmon, G. (2012). *E-moderating : The key to online teaching and learning* (3rd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Scurati, C.(a cura di) (2004). *E-learning e Università, Esperienze, analisi, proposte*. Milano: V&P Università.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 1, 11-23.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69, Art. 0004.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico formativa dell'e-learning*. Milano: Franco Angeli.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



# Promozione delle Life Skills e corretti stili di vita negli studenti universitari attraverso il Cooperative Learning

## Cooperative Learning as a way to promote Life Skills and healthy lifestyles for university students

---

Rosa Anna Rosa  
Università degli studi di Bari  
birosa@alice.it

### ABSTRACT

Studies concerning the health and lifestyles of university students are recent, limited in number and too spread out (both in Italy and in foreign countries) so that they lack national focus. The health of university students is an important public health problem in the short, medium and long term, because tertiary students are prospective professionals; consequently, their lifestyles, their attitudes and beliefs about health, may have serious backlashes on the overall national health. Some studies concerning health education have shown that, Cooperative Learning, when compared to traditional methods, proves more efficient for the development of knowledge, skills and behaviours and it therefore helps young people to make healthy choices.

Gli studi riguardanti la salute e gli stili di vita degli studenti universitari sono recenti, limitati numericamente e diffusi a macchia di leopardo in Italia ed all'estero. La salute degli studenti universitari rappresenta un importante problema di salute pubblica a breve, medio e lungo termine, perché essi rappresentano i potenziali professionisti del futuro ed i loro stili di vita, i loro atteggiamenti e convinzioni riguardo la salute, possono avere una sproporzionata influenza sulla salute della popolazione. Alcuni studi concernenti l'educazione alla salute hanno dimostrato che rispetto ai metodi tradizionali, l'Apprendimento Cooperativo, risulta più efficace per lo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti e aiuta i giovani a compiere scelte sane.

### KEYWORDS

Cooperative Learning, Life skills, Lifestyle, University students.  
Cooperative Learning, Life skills, Stili di Vita, Studenti universitari.

## Introduzione

A partire dagli ultimi decenni dello scorso millennio si è registrato un crescente interesse, a livello mondiale intorno al concetto di salute e di promozione della salute; quest'ultimo, sviluppatosi al termine di una lunga riflessione teorica avviata nel 1948 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), si riferisce a specifiche strategie definite a livello internazionale contenute nella Carta di Ottawa sulla promozione della salute (OMS, 1986). Secondo questo documento, la promozione della salute "è il processo che mette in grado le persone e le comunità di avere un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla" (OMS, 1986).

Non tutte le persone possiedono le stesse competenze sulla salute: non tutti sono in grado di organizzarsi e decidere rispetto a questioni riguardanti la salute, migliorarla, trovare informazioni e comprenderle, assumersi la responsabilità per la propria salute. Queste competenze non fanno parte

del bagaglio esperienziale di tutti ma come afferma l'OMS "La salute è creata e vissuta dalle persone all'interno degli ambienti organizzativi della vita quotidiana: dove si studia, si lavora, si gioca e si ama" (OMS, 1986).

I diversi contesti della vita quotidiana (aziende, scuole, ospedali, università ecc.), dovrebbero essere in grado di promuovere la salute; l'onere per l'Università, così come per le altre organizzazioni, non è solo quello di non mettere a rischio la salute degli utenti garantendo strutture idonee o mettendo in atto tutte le procedure di sicurezza, ma è necessario che essa garantisca e incoraggi gli studenti a fare scelte sane e prendersi cura della loro salute attraverso l'adozione di stili di vita corretti, diventando essa stessa sia un sistema sano, sia un attivatore in tal senso.

### 1. La salute degli studenti universitari: un importante ma trascurato problema di salute pubblica?

La promozione della salute nei giovani universitari non è sempre stata considerata una priorità nell'ambito di politiche ed azioni preventive mirate poiché, erroneamente, si è ritenuto che essi fossero in una fase relativamente sana della vita (Lee, Loke, 2005). Attualmente invece il periodo universitario viene considerato come uno dei periodi critici della giovinezza, noto per essere un periodo di transizione dinamica, un ponte dall'infanzia all'età adulta (Wang, Ou, Chen & Duan, 2009), un periodo di elevata differenziazione e segmentazione dell'universo giovanile ma, al tempo stesso, di elevata omologazione di interessi, gusti e scelte.

In questo periodo i giovani dovrebbero gradualmente imparare ad assumersi la responsabilità della propria salute invece si evidenzia che molti giovani assumono comportamenti ed abitudini non salutari (scorrette abitudini alimentari, poco riposo, inattività fisica, fumo, alcol e droga, comportamenti sessuali a rischio) che influenzano negativamente lo stato di salute a breve, medio e lungo termine. Ciò è possibile desumerlo da alcuni recenti studi presenti in letteratura che hanno affrontato tale problematica.

Nello studio "Indagine sugli stili di vita e la salute degli studenti universitari dell'ateneo pisano" gli Autori (Carducci et al., 2004) hanno delineato il quadro delle condizioni di salute degli studenti considerando comportamenti e stili di vita derivanti dalla condizione giovanile ed hanno analizzato la percezione del proprio stato di salute, le fonti di informazione più frequenti o preferite su questo argomento di 1262 studenti di diverse Facoltà dell'Università di Pisa. I risultati hanno evidenziato che il 74% degli studenti praticava abitualmente almeno un'attività

sportiva e la maggior parte dedicava a tale attività 1-3 ore settimanali; Il numero medio di ore di sonno per notte è di 7,6 ore è stato dichiarato dall'80% degli intervistati; il 22% ha risposto di assumere vino durante i pasti, 11% birra, il 2% superalcolici; l'assunzione di questi ultimi aumentava fuori pasto (13%). Il consumo anche sporadico di sostanza psicoattive è stato dichiarato da oltre il 40% degli studenti; il 37% ha affermato di aver provato droghe leggere, il 4% allucinogeni, il 4% psicofarmaci, il 5% cocaina, lo 0,4% eroina. Tra i cinque studenti che hanno dichiarato di aver fatto uso di eroina, 4 hanno anche affermato di aver praticato lo scambio di siringhe. L'abitudine al fumo era molto diffusa: il 41% fumava regolarmente. Gli studenti hanno dichiarato che la fonte di informazione rispetto ai temi legati alla salute era la televisione (52%); seguivano la famiglia (39%) e i medici (36%).

Cefai, Camilleri (2010) hanno esaminato le opinioni e le preoccupazioni sui vari aspetti della loro salute e benessere, i comportamenti di salute, lo stress e la sua gestione e altri aspetti della vita accademica di 494 studenti di diverse Facoltà dell'Università di Malta. Dall'analisi dei dati è emerso che la grande maggioranza degli studenti ha riferito di sentirsi in buona salute ma circa la metà ha dichiarato di essere spesso stanco, nervoso di soffrire di mal di testa; il 16 % ha dichiarato di avere frequente ansia e il 10 % è risultato depresso. Un quarto degli studenti ha dichiarato di aver assunto farmaci per il mal di testa regolarmente e più del 3% tranquillanti.. Lo stile di vita degli studenti universitari lascia molto a desiderare; solo la metà degli intervistati hanno dichiarato di alimentarsi in modo corretto, solo un terzo di svolgere esercizio fisico regolarmente, un quarto è risultato in sovrappeso, 3% obeso e il 11% sottopeso. Il consumo di alcol è abbastanza comune tra gli studenti: più della metà ha dichiarato di bere almeno una volta ogni fine settimana, mentre il binge drinking è diffuso nel 13% degli studenti. Il 12% è risultato fumatore in modo regolare, il 17% ha riferito di aver fatto uso di droghe nell'ultimo anno e 10% nell'ultimo mese; l'uso di cannabis è risultato più frequente rispetto alle altre droghe. Il motivo principale che gli studenti adducono per il consumo di alcool, droga e fumo è l'incapacità di affrontare lo stress accademico.

Esaminare la prevalenza e la modalità d'assunzione di droga, l'attitudine all'uso di droga, gli eventuali fattori di rischio, identificare le caratteristiche di chi ne fa uso sono stati gli obiettivi che Kra marová, Kluso ová, Petrelli & Grappasonni (2011) hanno analizzato in 345 studenti delle Facoltà di Farmacia e Biologia di Università del nord, centro e sud Italia. Dai dati raccolti è risultato che il 46% degli studenti non fumava mentre il 28% fumava regolarmente. In media gli studenti hanno dichiarato di aver iniziato a fumare a 15 anni. Il 14% ha dichiarato di essere astemio, il 34% di bere raramente, il 24% diverse volte al mese, il 20% diverse volte a settimana, il 3% ogni giorno. Per quanto riguarda la percezione dei danni indotti dal fumo, alcool e droga il 62,9% degli studenti ha dichiarato di considerare dannoso a lungo termine l'utilizzo di alcool, il 40,6% il fumo. Il 50,4% degli studenti ha dichiarato di aver fatto uso di droga, le sostanze più frequentemente utilizzate sono risultate la cannabis (46,7%) e la cocaina (2,2%). Gli studenti hanno affermato di aver iniziato ad utilizzare droga con amici (15,5%), il 13,2% in occasione di una festa, il 9,2% all'Università. Solo il 10,3% dei soggetti ha riconosciuto l'influenza negativa della droga sul proprio stato di salute. Il sesso maschile, l'abitare in città piccole, vivere con persone che utilizzano droghe sono state identificate come le caratteristiche di chi ne fa uso.

Bonaldo, Frasson, Morandin, Pantaleoni, Pulit & Trevisan (2012) hanno condotto una indagine mirata ad analizzare gli stili di vita di 442 studenti della Facoltà di Medicina, laureandi. Il 14% del campione ha dichiarato di fumare; il 62% ha dichiarato di consumare bevande alcoliche di cui prevalentemente superalcolici

(81%). Il 23% ha affermato di trascorre il tempo libero praticando uno sport, il 21% al personal computer navigando in internet, il 19% leggendo, il 17% curando la propria persona, l'8% facendo shopping e il 4% videogiocando. Il 9% ha dichiarato di far uso di sostanze stupefacenti.

Lo studio di Mendoza-Núñez, Mecalco-Herrera, Ortega-Ávila, Mecalco-Herrera, Soto-Espinosa & Rodríguez-León (2013), è stato realizzato per valutare gli effetti di un corso e-learning di promozione della salute sui comportamenti legati alla salute di 280 studenti dell'Università Nazionale Autonoma di Zaragoza, Messico. Il Campione è stato suddiviso in Gruppo Sperimentale (che ha ricevuto una specifica formazione di promotori di salute, attraverso un corso e-learning) e Gruppo di Controllo, che non ha partecipato alla formazione e-learning. Successivamente, gli studenti formati con il corso e-learning hanno svolto lo stesso corso a 10 compagni di classe. I risultati evidenziano che il corso e-learning ha offerto una eccellente possibilità formativa anche perché ha consentito agli studenti di programmare il loro apprendimento nel loro tempo disponibile senza compromettere i tempi di studio. La strategia di utilizzare gli studenti formati come promotori della salute (formazione tra pari) ha permesso di avere un effetto moltiplicatore rispetto alla conoscenza delle tematiche riguardanti la salute.

Lo studio di Tavolacci, Ladner, Grigioni, Richard, Villet & Dechelotte (2013) è stato svolto per determinare la diffusione del fumo, alcool e cannabis, per esaminare la relazione con la percezione dello stress di 1876 studenti appartenenti a diverse Facoltà dell'Università dell'alta Normandia (Francia) e per realizzare appropriati interventi preventivi per promuovere comportamenti salutari, utili per la salute pubblica.

Dai risultati è emerso che il 23,2% degli studenti fumava almeno una sigaretta al giorno, il 20,1% degli studenti di beveva alcolici più di 10 volte al mese, il 3,7% fumava cannabis più di 10 volte al mese, il 32,5% della popolazione abusava nell'assunzione di alcool con il 18,7% degli studenti frequentemente ubriachi. La prevalenza del binge drinking (almeno una volta alla settimana) è risultata pari al 16,3%. Per quanto riguarda il BMI, 8,8% degli studenti è risultato in sovrappeso e il 9,7% sottopeso. La prevalenza della dipendenza da internet è risultata pari al 26,9%.

## 2. L'Università: luogo di prevenzione e promozione della salute

La "misura" dello stato di salute rappresenta un indicatore essenziale per la promozione della salute che le Istituzioni hanno il dovere di tutelare. Le condizioni di salute degli studenti possono essere considerate dei fattori di rilievo per il rendimento nello studio e la loro conoscenza indispensabile per la programmazione di interventi atti a rimuovere fattori di rischio ambientali o comportamentali (Carducci et al., 2004). L'Organizzazione Mondiale della Sanità, al fine di promuovere la salute nei diversi contesti educativi e formativi in prospettiva *life long*, ha individuato una gamma di abilità trasversali fondamentali (Life Skills)<sup>1</sup> di caratte-

1 Con il termine *life skills* si intendono le capacità di assumere comportamenti positivi che consentono di trattare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. Istituto Superiore di Sanità (2008). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. A cura di Anna De Santi, Ranieri Guerra e Pierluigi Morosini, p. 24.

re cognitivo, emotivo e relazionale che dovrebbero essere promosse per consentire alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che sociale.

Ma quali sono le connessioni tra life skills e promozione della salute? In che modo l'acquisizione, il consolidamento, il potenziamento delle life skills possono influenzare la salute e la sua promozione? De Santi, Guarino (2008) forniscono chiare indicazioni a tal proposito; le Autrici spiegano che la capacità di prendere decisioni (decision making) aiuterebbe ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita; la capacità di risolvere problemi (problem solving), consentirebbe di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, che, se lasciati irrisolti, potrebbero causare stress mentale e tensioni fisiche; la creatività aiuterebbe ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana e, al tempo stesso, contribuirebbe a supportare la sia la capacità di prendere decisioni sia la capacità di risolvere problemi, consentendo alla persona di esaminare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni; il senso critico agevolerebbe la persona ad analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, a valutare vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole e contribuirebbe alla promozione della salute permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media; la comunicazione efficace consentirebbe di sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Le Autrici riconoscono, altresì, l'importanza dell'abilità di comunicare efficacemente che indica l'abilità di "esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro, significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto"; l'importanza della capacità di relazionarsi con gli altri "che consiste nell'interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo". l'importanza dell'abilità di Autocoscienza ovvero "l'autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Abilità di comprensione dello stress. Prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri" (De Santi, Guarino, 2008, p. 24-25).

### 3. Dalla sorveglianza agli interventi

L'ambiente universitario rende gli studenti molto sensibili ad assumere non corretti stili di vita per diverse ragioni. Per molti studenti, l'esperienza universitaria costituisce la loro prima volta lontano dalle famiglie e dalle loro regole (Rintaugu, Andanje, & Amusa, 2012); questa conquistata libertà crea un senso di invulnerabilità ed un forte desiderio di esplorazione che può portare allo sviluppo di comportamenti non sempre salutari. Il modo con cui lo studente vive l'Università, sembra incidere profondamente sulle rappresentazioni di sé: un'esperienza di apprendimento che promuove la collaborazione e il confronto fra studenti risulta correlata con i giudizi degli alunni sulle loro capacità e sul livello di stima per sé e i compagni (Bandura, 1997; Johnson, Johnson & Holubec, 1996; Comoglio, Cardoso, 1996). Il contatto cooperativo consente di tollerare con maggiore

successo gli *stressors* quotidiani e di non cadere in alcuni comportamenti a rischio.

I giovani tendono ad agire come la maggior parte dei loro coetanei: attraverso l'approccio cooperativo sarà possibile promuovere l'acquisizione di comportamenti pro-sociali ma anche cercare di convogliare alcuni comportamenti a rischio verso le norme pro-sociali (OMS, 2003, p. 19).

Alcuni studi riguardanti l'educazione alla salute hanno dimostrato che l'apprendimento cooperativo risulta essere una strategia efficace per lo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti salutari e aiuta i giovani a compiere scelte sane.

Attraverso l'approccio basato sul Cooperative Learning, si disporrebbe di moltissimi vantaggi; si potrebbe:

1. aumentare la percezione di sé e degli altri partecipanti;
2. promuovere la cooperazione piuttosto che la competizione;
3. fornire opportunità per i membri del gruppo per riconoscere le competenze individuali e migliorare l'autostima;
4. consentire ai partecipanti di arrivare a conoscersi meglio ed ampliare i rapporti;
5. promuovere la capacità di ascolto e di comunicazione;
6. facilitare la trattazione di problematiche "sensibili".

Anche in ambito universitario sarà fondamentale continuare il lavoro già intrapreso nei precedenti gradi d'istruzione rendendo sempre più consapevoli gli studenti rispetto ai danni che scelte inconsapevoli o l'assunzione di comportamenti non salutari possono avere sullo stato di salute a breve, medio, lungo termine.

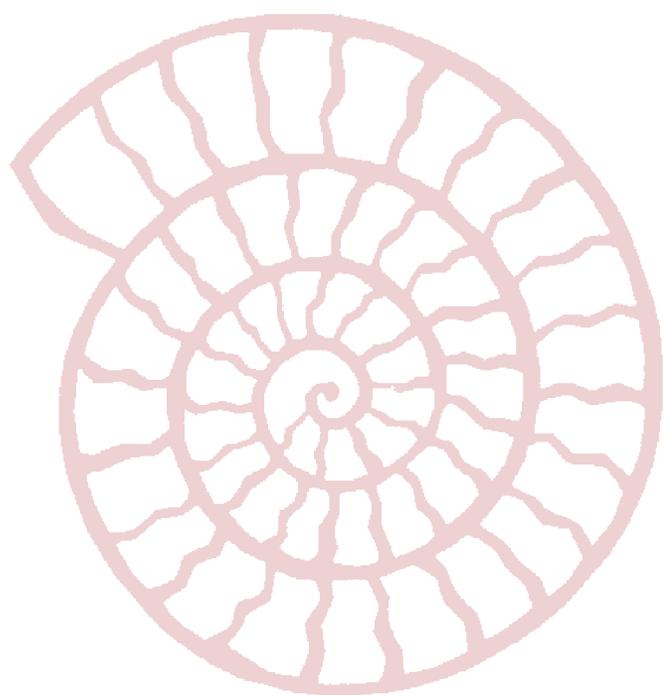
Le evidenze ed i dati sono indiscutibili: i comportamenti a rischio sono diffusi tra i giovani e richiedono una particolare attenzione e adeguati interventi, non solo per le gravi implicazioni sanitarie ma anche psico-sociali, data la facile associazione tra diversi comportamenti a rischio.

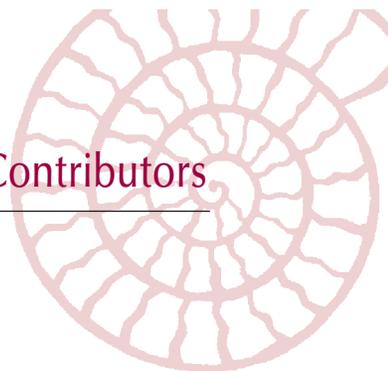
Sviluppare consapevolezza e modelli educativi verso stili di vita sani, promuovere azioni preventive e/o compensative mirate a diffondere una sempre più vasta cultura della salute tra gli studenti universitari sono auspicabili anche al fine di evitare il cosiddetto "effetto moltiplicatore", che consiste nell'associare ad un comportamento non corretto preesistente, ulteriori comportamenti a rischio (El Ansari, Oskrochi, Labeeb & Stock, 2013).

### Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bonaldo, D., Frasson, C., Morandin, M., Pantaleoni, A., Pulit, D., Trevisan, A. (2012). Indagine sui comportamenti rispetto alla salute degli studenti universitari In Istituto Superiore di Sanità, *Le sfide della promozione della salute. Dalla sorveglianza agli interventi sul territorio. Riassunti*. Venezia, 21-22 giugno 2012, 9.
- Carducci, A., Calamusa, A., Manfredi, P., Williams, J., Romano, M.F., Giuntini, A., Marcantonio, S., Bianchi Bandinelli, R., Piz, R., Tarini, F., Verani, M., Privitera, G. (2004). Indagine sugli stili di vita e la salute degli studenti universitari dell'ateneo pisano, *Annali di Igiene Medicina Preventiva e di Comunità*, 16, pp. 673-668.
- Cefai, C., Camilleri, L. (2010). *The Health of Maltese University Students*. Malta: European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo, Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

- De Santi, A., Guarino, A. (2008). Educazione alle abilità di vita: life skills education In Istituto Superiore di Sanità. *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. A cura di Anna De Santi, Ranieri Guerra e Pierluigi Morosini, 24-25.
- El Ansari, W., Oskrochi, R., Labeeb, S & Stock, C. (2013). Symptoms and Health Complaints and Their Association with Perceived Stress at University: Survey of Students at Eleven Faculties, *International Journal Preventive Medicine*, March; 4(3), 293–310.
- De Santi, A., Guerra, R. Morosini, P. (a cura di) (2008). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità, 24.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kra marová L, Kluso ová H, Petrelli F, Grappasonni I. (2011). Tobacco, alcohol and illegal substances: experiences and attitudes among Italian university students. *Revista da Associação Médica Brasileira*, Sep-Oct, 57(5), 523-8.
- Mendoza-Núñez, V. M., Mecalco-Herrera, C., Ortega-Ávila, C., Mecalco-Herrera, L., Soto-Espinosa, J. L., Rodríguez-León, M. A. (2013). A randomized control trial: training program of university students as health promoters. *BMC Public Health*. Vol. 13 Issue 1, 1-6.
- OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*, 1st International Conference on Health Promotion, Ottawa, Ontario, Canada, 17-21 November. Geneva: World Health Organization
- Rintaugu, E. G., Andanje, M., and Amusa, L. O (2012). Socio-demographic correlates of alcohol consumption among university athletes, *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18, No. 4(2), 939-954
- Tavolacci, M. P, Ladner, J, Grigioni, S, Richard, L, Villet, H, Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: a cross-sectional study among university students in France, 2009–2011. *BMC Public Health*. August, 13:724
- Wang, D., Ou, C. Q., Chen, M. Y., Duan, N. (2009). Health-promoting lifestyles of university students in mainland China. *BMC Public Health*, 9, 379.





### **LAURA BELLOMO**

Psicologa-Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, PhD in Progettazione e valutazione dei processi formative, Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *La scuola: il processo di valutazione come strumento per ri-orientare le pratiche e i percorsi formativi*, *MeTis*, II, 1; (2013) *“Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria”*, *Formazione & Insegnamento*, Suppl. XI, 1.

### **MARIA LUISA BONINELLI**

Frequenta il Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Formatrice e consulenze in ambito clinico, educativo e professionale sulla Pedagogia della Mediazione e sui sistemi applicativi del metodo Feuerstein

### **IMMACOLATA BRUNETTI**

Dottoranda presso l'Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) con Baldassarre, M., Brunetti, M., *Tell a story. Become a lifelong learner*. Conference Proceeding ATEE, Genova: 7-9 Marzo. (2013) *Quali valori per quale politica partecipata*, Quaderno di dottorato, 4, Bari: Progedit.

### **SABRINA CAMPREGHER**

Dottoranda in Pedagogia generale, Pedagogia Sociale e Didattica generale della Libera Università di Bolzano. Recentemente ha pubblicato: (2013). *Let's have fun doing sports! L'apprendimento della lingua inglese in un contesto di scambio interculturale*. In D. Ianes, L. Rondanini, *Insegnare domani. Prova orale. Progettare e condurre una lezione*. Trento: Erickson; (2013). *An innovative way of learning through the use of the Interactive Whiteboard within a Cooperative Learning context*. In P. M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron and L. Guerra (Eds.), *Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*. USA: IGI Global, 1, 182-192.

### **MARIA CHIARA CASTALDI**

Dottoranda di ricerca in Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa e culture della materia in Pedagogia Generale e Sociale, Psicopedagogia nell'Università degli Studi di Salerno. Ha pubblicato saggi di Pedagogia Interculturale. Dirige dal 2011 un Centro Educativo per bambini, svolgendo attività di istruzione e formazione.

### **DANIELE COCO**

PhD in Scienze motorie e dello sport presso Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove è docente a contratto e referente per il Progetto *Goal from the Corne*, nato per creare spazi ricreativi in cui i bambini vengono aiutati a crescere e a riacquistare la fiducia in se stessi e nel mondo. (2013) *Il concetto di regola nelle sue declinazioni ludico-educative e didattico-sportive / The concept of rule conveyed through recreational-educational and teaching-sporting activities*. *Formazione & Insegnamento*, XI, 3.

**FRANCESCA COIN**

Frequenta il Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Psicologa, si occupa del mondo dell'infanzia, con particolare attenzione allo sviluppo linguistico e cognitivo tipico e atipico.

**MARIA ROSA CREMONESI**

Dirigente Scolastico dell'Istituto Superiore Carlo d'Arco-Isabella d'Este di Mantova. Tra le sue ultime pubblicazioni: con Morselli, D., (2011). Nella mia scuola nessuno è straniero. L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein. *Formazione & Insegnamento*, IX, 3.

**PAOLA DAMIANI**

PhD in Scienze Umane, professore a contratto presso l'Università di Torino e referente per i BES dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte. Fra le ultime pubblicazioni: (2013), Bullismo, apprendimento e processi inclusivi, *Integrazione Scolastica e Sociale*, 12/1, Trento: Erickson; (2013) I Disturbi Specifici dell'Insegnamento (DSI): Un approccio pedagogico, *Atti Convegno Nazionale GRIMED*, Facoltà di Psicologia, Padova, Aprile.

**LUCIA DE MARCHI**

Frequenta il Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Attualmente sta approfondendo la realtà dei Minori Stranieri Non Accompagnati: (2012) Poster avanzamento ricerca; (2013) *Unaccompanied Children. Active Citizenship Training*.

**EVELINA DE NARDIS**

Dottore di ricerca in pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università agli Studi di Roma Tre. Fra le ultime pubblicazioni: (2013). "Toward a model of knowledge flow" paper presentato al convegno internazionale *Eight International Conference on Interdisciplinarity Social Sciences*, 30 July- 1 August, Praga; (2013) "Teorie della mente e pratiche della narrazione", *Atti del X convegno annuale Scienze cognitive: paradigmi sull'uomo e la tecnologia*. Napoli, 19-21 Novembre.

**FRANCESCA DE VITIS**

PhD in Pedagogia Dello Sviluppo, collabora con la Cattedra Di Pedagogia Generale e Sociale del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2013) Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano in *Formazione&Insegnamento*, Suppl., XI, 1; (2012) La scuola nella città tra segregazione urbana e segregazione scolastica. Riflessioni tra contesto, forma e prospettive, in L. Binanti (a cura di) *Scuole a rischio: una possibile risorsa*, Anicia, Roma.

**ARTURO GIANLUCA DI GIOVINE**

Dottorando in Scienze del Benessere indirizzo ambiente medicina e salute, Università degli studi di Bari. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2013). Integrare o includere? In AA.VV. *Noi pubblica...mente*, Lecce: Pensa Multimedia; (2012). L'orientamento con i Romà. In *Metis. Orientamenti*. Anno II/1. Bari: Progedit.

**SANDRA ELIA**

Dottoranda di ricerca in "Pedagogia dello sviluppo" presso il Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo" dell'Università del Salento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) L'osservazione pedagogica per conoscere l'infanzia all'interno di un asilo-nido: strutturazione di uno strumento / Pedagogical observation as means to know how the world of infancy looks like within the nursery: Development of a tool of inquiry, *Formazione & Insegnamento*, XI, 3.

**PIERGIUSEPPE ELLERANI**

Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Storia, Società e Scienze sull'Uomo dell'Università del Salento, è Coordinatore del Comitato Scientifico

dell'Associazione di Ricerca Italiana sull'Apprendimento Cooperativo. Fra le sue pubblicazioni: (2013) *Valutare per apprendere, apprendere a valutare*, Erikson, Trento. (2013) *Il ciclo del valore*, Milano, FrancoAngeli, *Successo Formativo e lifelong learning. Un sistema inter-dipendente come rete di opportunità partecipata*, Milano, FrancoAngeli.

#### **ALESSIA FARINELLA**

Dottore di ricerca in Scienze Umane, Docente a contratto di Pedagogia Speciale presso la Scuola Universitaria Interfacoltà in Scienze Motorie (SUISM) e presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) con Pavone M., *Disabilità e costellazione familiare*, in Mura A. & Zurru A. L. (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, Franco Angeli, Milano; (2013) *La resilienza familiare agli inizi difficili della vita. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone prassi*, Aracne, Roma.

#### **EMANUELA FIORENTINO**

Dottore di Ricerca in Pedagogia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Sviluppo e libertà: un confronto tra E. Morin e A. Sen*, in *Formazione&Insegnamento*, Supplemento XI, 1. Lecce: Pensa Multimedia; (2012) *Il social network a 11 anni*, in M. Piccinno (Ed.), *I preadolescenti ai tempi di facebook*. Lecce: UniSalento Press.

#### **LUCIA FRANCESE**

Dottoranda di Ricerca in Scienze del Benessere, Indirizzo Ambiente, Medicina e Salute, Dipartimento Interdisciplinare di Medicina, Università degli Studi di Bari. Docente di Lettere nella Scuola Secondaria di I grado. Vincitrice borsa di studio SIREF Summer School, 12-13-14 settembre 2013, Lecce.

#### **TERESA GARAFFO**

Dottore di ricerca in Fondamenti e metodi dei processi formativi. Collabora con la cattedra di Pedagogia Generale, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Ultime due pubblicazioni: (2012) *Contesto educativo e metacognizione. Riflettere sull'esistente per progettare il futuro*, in *Prospettiva EP, Protagonismo a scuola. Studenti, genitori, docenti*, XXXV, 1-2; (2012) *Ricomincio da tre. Azioni utopiche per una scuola possibile*, in *MeTis. Mondi Educativi. Temi immagini suggestioni*, II, 2, Dicembre.

#### **CINDY KLINE**

Special Education Teacher in Elkhartna (USA), collaboratrice di ricerca per la cattedra di Metodologia e didattica della Niagara University. Fra le ultime pubblicazioni: (2010) con Vermette P. et al. *A Model for Planning Learning Experiences to Promote Achievement in Diverse Secondary Classrooms*, *SRATE Journal*, 19, 2.

#### **UMBERTO MARGIOTTA**

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2013) *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson, Trento. (2012). *Dal Welfare al Learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto*. in Nicola Lupoli, *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong Education*. Milano, Franco Angeli.

#### **RITA MINELLO**

Docente di Storia sociale dell'educazione nel Corso di Laurea Scienze della formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, e di Progettazione del curriculum e programmazione educativa per l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2013) *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.

### **DANIELE MORSELLI**

PhD con titolo congiunto presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università di Melbourne. Tra le ultime pubblicazioni: (2013). Enhancing the Sense of Initiative and Entrepreneurship in VET Students: preliminary results. *European Journal of Research on Education and Teaching*. (2014). Using mediation with toys when working with low functioning children. In: Price, E. & Lester, J.N., *Help Me Understand: Applying the Theory of Mediated Learning across Disciplines*.

### **IDA NINNI**

Laureata in Pedagogia e in Scienze e tecniche psicologiche. È abilitata all'insegnamento per le classi di concorso A036 e A037. Nominata in ruolo nel 1995, attualmente insegna Scienze umane in un liceo di Casarano (LE).

### **NICOLINA PASTENA**

Dottore di Ricerca in "Metodologia della Ricerca Educativa" presso l'Università degli Studi di Salerno e Docente a contratto presso l'Università degli Studi della Basilicata e l'Università degli Studi di Macerata. Fra le ultime pubblicazioni: (2013). *La Scuola Italiana tra Integrazione e Inclusione. Fondamenti Normativi e teoria Pedagogica*. Trento: Erickson; (2013). *Didattica Metacognitiva, Bisogni Educativi Speciali e Qualità dell'integrazione scolastica*. Taranto: Pubblicazioni Italiane

### **FRANCESCA RAVANELLI**

Dottoranda di ricerca presso la Libera Università di Bolzano, dove si occupa di ambienti d'apprendimento e tecnologie didattiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) paper al convegno internazionale *WCES-Roma*, "A didactic and pedagogical view of e-learning activities at the Free University of Bolzano-Bozen". (2013) partecipazione al Convegno Didattica – Pisa CNR con presentazione paper "La prospettiva learner-centred nella progettazione di ambienti e-learning presso ala LUB", *Atti del convegno* <http://mondodigitale.aicanet.net/2013-2/didattica/atti/index.xml>

### **PASQUALE RENNA**

Dottore di ricerca in ricerca in Ambiente, Medicina e Salute presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. I suoi interessi di ricerca vertono sulle tematiche della pedagogia e della didattica interculturale, sia in chiave sincronica che diacronica. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Training and Intercultural Orientation for General Practitioners in a Worldwide Perspective. In: *Proceedings of the XI Worldwide Forum on Education and Culture, dedicated to Teaching and Learning in Today's Global Classroom*. Roma, Italia, 28 nov.-30 nov. 2012, Regent University, 1.

### **ROSA ANNA ROSA**

Dottoranda di Ricerca in Scienze del Benessere, Indirizzo Ambiente, Medicina e Salute, Dipartimento Interdisciplinare di Medicina, Università di Bari. Cultore della Materia TTD Attività Motorie Età Adulta e Anziana e Popolazioni Speciali, CdI Magistrale STAMPA, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università di Foggia. Vincitrice borsa di studio SIREF Summer School, 12-13-14 settembre 2013, Lecce.

### **TIINA SILANDER**

University Researcher in Education at the Department of Teacher Education of the Faculty of Education., University of Jyväskylä. È responsabile del dipartimento per la formazione degli insegnanti. I suoi studi riguardano il sistema Finlandese per la qualità dell'insegnamento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) con Alii, The Theory and Practice of Building Pedagogical Skill in Finnish Teacher Education, in *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, Oxford Studies in Comparative Education.

### **ANDREA STRANO**

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratore di ricerca nel CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa

e la Formazione Avanzata). Svolge attività di ricerca sul tema dello sviluppo professionale dei docenti. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA, *Formazione & Insegnamento*, XI, 3.

#### **FIORINO TESSARO**

Professore Associato in Didattica e pedagogia speciale, Coordinatore scientifico del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica RED. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Fondamenti pedagogici per una Glottodidattica Speciale. *Educazione Linguistica Language Education*, 2, 31-42; Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. Competence development: Indexes and processes for an evaluation model. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 105-119.

#### **CHIARA URBANI**

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ultime pubblicazioni: (2013). Proceedings of International Conference, Bucarest: *Enlarged contexts of learning in pre-primary education for teachers' professional development. Learning in informal contexts to promote learnfare perspective*. (2013) Le politiche prescolastiche in una prospettiva di learnfare. Le nuove competenze di attivazione individuale e sociale, *Formazione&Insegnamento*, XI, 3.

#### **CRISTINA VEDOVELLI**

Pedagogista e Tecnico Psicologo collabora dal 2009 con lo Studio Pedagogico Clinico "Insieme per Crescere" (SS) nel trattamento del funzionamento cognitivo limite, ritardo mentale, disturbi specifici e a-specifici dell'apprendimento. Attualmente Dottoranda presso l'Università degli Studi di Sassari con un progetto di ricerca sperimentale dal titolo "La metodologia Feuerstein nell'ambito della Scuola Primaria". Ultime pubblicazioni: (2008). Un orto in aula. *Scuola Italiana Moderna*, 11-13.

#### **PAUL VERMETTE**

Docente di Metodologia e Didattica alla Niagara University (USA), autore di numerosi testi e articoli sui temi del costruttivismo, dell'apprendimento cooperativo e sul concetto di apprendimento. Fra le ultime pubblicazioni: (2008) *Teaching constructivism: Day one of a course on teaching*, Institute for Learning Centered Education, Niagara University; (2009) *ENGAGING teens in their own learning: 8 Keys to Student*, Larchmont, NY: Eye On Education.

# SIREF

---

## Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

### MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

### STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

#### **Azioni a breve termine**

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

#### **Azioni a medio termine**

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

#### **Azioni a lungo termine**

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

## **RIVISTA**

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

## **MEMBRI**

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

